Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8570735
Centre d'intérêt: 230

Assogba, Yao Ayekotan.

Le paradigme des effets pervers et l'inégalité des chances en éducation : une application de l'étude des aspirations scolaires au cours secondaire / Yao Ayekotan Assogba. -- Québec : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, 1984.
xii, 256 p. ; 21 cm.

Publ. comme v. 1, no 3, 1984 de la revue Les Cahiers du LABRAPS, sér. Etudes et recherches. ISSN 0824-0736. Bibliogr.: p. [236]-252.

ISBN 2-89326-002-0

Descripteur(s): *Caractéristiques de l'étudiant *Caractéristiques socio-économiques *Aspiration scolaire *Egalité en éducation *Cheminement scolaire *Structure sociale *Milieu culturel *Confiance en soi *Image de soi *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *ASOPE (Projet)

L'auteur tente de répondre à la question suivante: peut-on mieux comprendre et expliquer l'inégalité des niveaux d'aspirations scolaires des jeunes Québécois selon leurs origines sociales en considérant, dans le cadre de la théorie de la rationalité de l'acteur social, "l'effet médiateur" de l'estime de soi qui représente un trait important de la personnalité d'un acteur social? L'auteur émet l'hypothèse que l'aspiration à poursuivre des études au-delà du niveau secondaire relève non seulement de l'évaluation que fait l'étudiant des coûts, bénéfices et risques de niveau économique et social, mais également de niveau psychologique. Il introduit la variable "estime de soi" auprès de variables comme l'origine sociale de l'étudiant et les aspirations scolaires.

Dans la première partie, l'auteur situe son étude dans la problématique générale des inégalités sociales et scolaires et dans celle des principales théories élaborées pour les expliquer: 1. théorie de la rationalité de l'acteur de Boudon; 2. théorie psycho-sociologique des aspirations de Rocher. L'auteur émet ensuite l'hypothèse principale de sa recherche: les projets de décisions scolaires de l'acteur reposent sur une logique de l'estime de soi d'après laquelle la position sociale influence l'estime de soi. Pour vérifier cette hypothèse, l'auteur a travaillé avec des données de l'enquête ASOPE, données provenant d'un échantillon de 3301 élèves de troisième année de l'enseignement secondaire (1974).

L'étude montre que: 1. plus le statut socio-économique des jeunes est élevé, plus ils ont tendance à avoir des ambitions scolaires élevées; 2. plus l'estime de soi des jeunes est forte, plus ils ont tendance à avoir des aspirations scolaires élevées. Mais l'hypothèse centrale de la recherche n'a pas été confirmée: la relation entre le statut socio-économique et l'estime de soi des élèves n'est pas

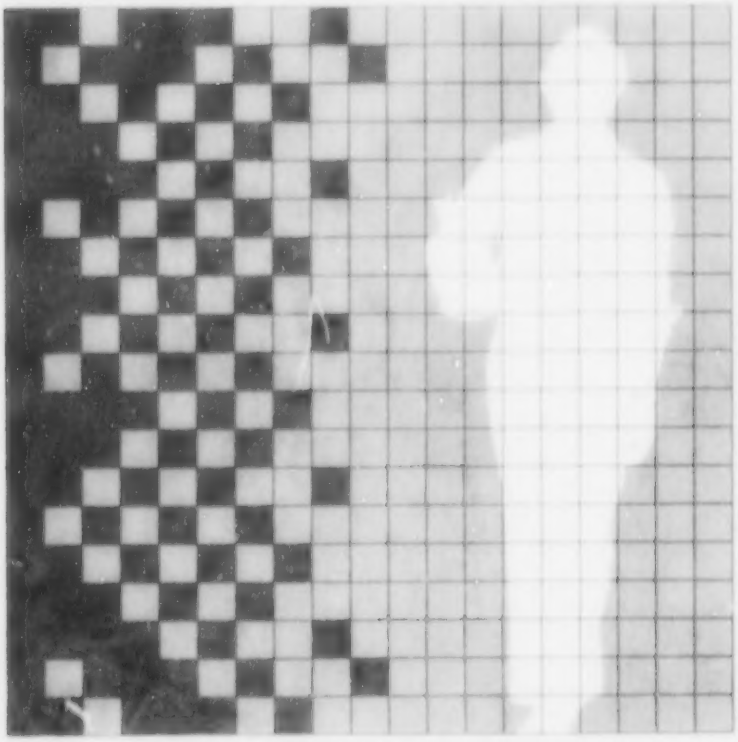
significative. On peut donc conclure que l'estime de soi affecte de façon indépendante des origines sociales les aspirations scolaires.

Type de document: r

Série Études et recherche

LES CAHIERS DU LABRAPS

Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires



Le paradigme des effets pervers et l'inégalité des chances en éducation

UNIVERSITÉ LAVAL
Faculté des sciences de l'éducation

YAO AYEKOTAN ASSOGBA

EDUQ 857073 C

La présente recherche a été faite dans le cadre d'une thèse de doctorat en administration et politique scolaires à l'Université Laval. La thèse a été réalisée avec l'aide financière du Conseil québécois de la recherche sociale, du ministère des Affaires sociales, avec celle du Fonds F.C.A.C. pour l'aide et le soutien à la recherche et avec celle de la Fondation de l'Université Laval patronnée par les Anciens de l'Université Laval. La publication a été rendue possible grâce au Fonds F.C.A.C. attribué à l'Université Laval dans le cadre du programme de subvention pour les rapports et les mémoires de recherche.

Dépôt légal 3e trimestre 1984
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISSN 0824-0736
ISBN 2-89326-002-0
© LABRAPS

SRP 84-5-244

Série Études et recherche/Volume 1, numéro 3, 1984

LES CAHIERS DU LABRAPS

Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires

Le paradigme des effets pervers et l'inégalité des chances en éducation, une application de l'étude des aspirations scolaires au cours secondaire

UNIVERSITÉ LAVAL
Faculté des sciences de l'éducation

YAO AYEKOTAN ASSOGBA

PREFACE

Yao Assogba a participé pendant plusieurs années à la vie pédagogique du Département d'administration et politique scolaires de l'Université Laval. Il a apporté une contribution importante au cours Analyse sociale de l'éducation. Aujourd'hui ce sont ses qualités de chercheur qui nous ont incités à publier sa thèse de doctorat en administration et politique scolaires.

L'auteur s'intéresse particulièrement à l'étude de l'inégalité des chances devant l'enseignement par le biais des aspirations scolaires exprimées par un échantillon d'étudiants et d'étudiantes québécois de niveau secondaire III.

L'auteur veut rompre avec un certain "chauvinisme sociologique". Il introduit la dimension psychologique aux théories économique et sociologique de la rationalité de l'acteur ou de l'actrice sociale.

La question principale à laquelle il tente de répondre est la suivante: "peut-on mieux comprendre et expliquer des différences, des niveaux d'aspirations scolaires des étudiants selon les origines sociales (inter et intra), en considérant, dans le cadre de la théorie de la rationalité de l'acteur social, "l'effet médiateur" de l'estime de soi qui représente un trait important de la personnalité d'un individu ou d'un acteur social?".

Autrement dit l'auteur fait l'hypothèse que l'aspiration de poursuivre des études au-delà du niveau secondaire relève, chez l'étudiant/e, de l'évaluation qu'il/elle fait non seulement des coûts/bénéfices/risques de niveau économique et social mais également de niveau psychologique. Il introduit la variable estime de soi entre celle de l'origine sociale des étudiants/tes et leurs aspirations scolaires. L'auteur montre que l'estime de soi de la clientèle étudiante ne varie pas en fonction de l'origine sociale. Cependant elle semble influencer leurs aspirations scolaires.

En espérant que cette publication suscite des collaborations interdisciplinaires et qu'elle ouvre des voies d'intervention qui favoriseront l'égalité des chances devant l'enseignement.

Renée Cloutier, Ph.D.
Professeure-sociologue
Directrice du Laboratoire de
recherche en administration
et politique scolaires
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

A ma fille Jika et à mon fils Lani,
avec mes affectueuses pensées.

NOTE

Dans la présente recherche, le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

REMERCIEMENTS

Je voudrais remercier ici toutes les personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de ce travail, en commençant par Messieurs Pierre W. Bélanger, professeur titulaire et Claude R. Trottier, professeur agrégé au Département d'administration et politique scolaires de l'Université Laval qui ont accepté de diriger cette thèse, le premier comme directeur, le second comme co-directeur. Tout le long de ce travail, ils m'ont prodigué leur temps, leurs conseils et leurs critiques. J'ai également trouvé auprès d'eux un climat de compréhension et d'amitié. Je leur exprime toute ma reconnaissance.

Je remercie aussi Madame Louise Laforce, professionnelle de recherche au Laboratoire d'administration et politique scolaires qui m'a beaucoup aidé au plan de la méthodologie. Mes remerciements vont également aux étudiants et aux professeurs du séminaire de doctorat qui m'ont souvent fait part de leurs précieux commentaires.

Que mes collègues, mes amis et tous ceux qui m'ont encouragé dans les différents moments de mon travail trouvent ici nos remerciements les plus sincères.

J'exprime ma reconnaissance au Conseil québécois de la recherche sociale, au Fonds F.C.A.C. pour l'aide et le soutien à la recherche et à l'Université Laval qui m'ont tour à tour accordé une aide financière pour réaliser cette thèse.

Mesdames Marguerite Marchand, Lucie Grondin, Hélène Chouinard, Jacynthe Leblanc et Danielle Harvey ont contribué à la dactylographie de ce rapport. Je les remercie pour leur patience et la qualité de leur travail.

"Last, but not least". La dernière, mais non la moindre. Je rends hommage à Andrée ma femme. Elle s'est adaptée avec un courage et une patience exemplaires aux circonstances (souvent difficiles) imposées par cette recherche. Ses qualités personnelles et son amour pour moi ont déterminé l'exécution de ce travail.

TABLE DES MATIERES

	Page
NOTES	ii
REMERCIEMENTS	iii
TABLE DES MATIERES	v
LISTE DES TABLEAUX ET DES SCHEMAS	viii
INTRODUCTION	1
Chapitre	
I. POSITION DU PROBLEME	6
1.1 Formulation générale du problème	6
1.2 Délimitation du problème	10
1.3 Définition de l'objet de la recherche	15
II. SITUATION THEORIQUE DE LA RECHERCHE	21
2.1 Empirisme et déterminisme des études	22
2.2 De l'indéterminisme	33
2.3 Pour un paradigme interactionniste	38
III. CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE	42
3.1 Paradigme des effets pervers	43
3.2 Vers un modèle de théorie systémique de la rationalité de l'acteur	46
3.3 Essai de synthèse et commentaires de la théorie systémique de la rationalité de l'acteur	52

Chapitre		Page
IV.	CADRE D'ANALYSE	64
	A. Cadre conceptuel	66
	4.1a Définition et analyse des caractéristiques du concept « aspiration	66
	4.2a Déterminants de l'aspiration	72
	B. Modèle d'analyse	80
	4.1b Eléments fondamentaux de la théorie de la rationalité de l'acteur	80
	4.2b Rationalité de l'acteur et aspirations scolaires	83
	C. Modèle d'analyse et variables de recherche	86
	4.1c Le statut socio-économique d'origine, l'estime de soi et les aspirations scolaires	86
	4.2c Le statut socio-économique d'origine, le sexe, l'estime de soi et les aspirations scolaires	95
	4.3c Le statut socio-économique d'origine, la réussite et les aspirations scolaires	99
	4.4c Le statut socio-économique d'origine, la réussite scolaire, la voie d'apprentissage et les aspirations scolaires	103
	4.5c L'estime de soi, la réussite scolaire, la voie d'apprentissage et les aspirations scolaires	107
	4.6c Synthèse sur le cadre d'analyse et hypothèses de recherche	114
V.	METHODOLOGIE	121
	5.1 Population et échantillon	122
	5.2 Définitions conceptuelle et opérationnelle des variables	129
	5.3 Nature des relations entre les variables	136
	5.4 Méthodes d'analyse et tests statistiques	137
VI.	ANALYSE DES DONNES ET INTERPRETATION DES RESULTATS	144
	6.1 Etude descriptive des données	147
	6.2 Analyse systématique des données	151
	6.3 Analyse des données et interprétation des résultats	163
	6.4 Elaboration des relations initiales: structure d'interaction et interprétation des résultats	192

Page

CONCLUSION 225

BIBLIOGRAPHIE 236

ANNEXE 253

LISTE DES TABLEAUX ET DES SCHEMAS

LES TABLEAUX:

	PAGE
Tableau 1.1 - Taux de scolarisation par âge, 1961-1962 et 1966-1967	8
Tableau 1.2 - Taux de scolarisation par âge et par sexe, 1966 et 1975	9
Tableau 2.1 - Niveau d'aspiration scolaire ou professionnel en fonction de l'origine sociale et la performance scolaire	36
Tableau 5.1 - Les cohortes d'élèves et étudiants	122
Tableau 5.2 - L'échantillon du cours secondaire première année des écoles de langue française, résultats de la cueillette des données (printemps 1972)	124
Tableau 5.3 - Evolution de la cohorte I des élèves des écoles de langue française selon les différents moments de l'enquête	125
Tableau 5.4 - Aspirations scolaires des élèves de l'échantillon selon le sexe % (T_1 et T_3)	127
Tableau 5.5 - Aspirations scolaires des élèves de l'échantillon selon le statut socio-économique % (T_1 et T_3)	128
Tableau 5.6 - Matrice de corrélation (r), corrélations item-score d'échelle (r.i.e.) et homogénéité (B) de la variable estime de soi (écoles de langues française et anglaise, printemps 1974, secondaire III)	132
Tableau 5.7 - Distribution des élèves du cours secondaire III (1974) selon les scores de l'échelle de la variable estime de soi	134
Tableau 5.8 - Pourcentage d'élèves ayant des aspirations scolaires élevées selon le statut socio-économique de la réussite scolaire	141

Tableau 6.1 - Nombre et répartition des élèves de l'échantillon selon leurs aspirations scolaires 148

Tableau 6.2 - Nombre et répartition des sujets élèves de l'échantillon selon leur statut socio-économique d'origine 148

Tableau 6.3 - Nombre et répartition des élèves de l'échantillon selon leur estime de soi 149

Tableau 6.4 - Nombre et répartition des élèves de l'échantillon selon leur sexe 149

Tableau 6.5 - Nombre et répartition des élèves de l'échantillon selon leurs résultats scolaires 150

Tableau 6.6 - Nombre et répartition des élèves de l'échantillon selon la voie d'apprentissage 150

Tableau 6.7 - Résultats scolaires des étudiants selon le statut socio-économique d'origine (%) 153

Tableau 6.8 - Voie d'apprentissage des élèves selon le statut socio-économique d'origine (%) 154

Tableau 6.9 - Estime de soi des élèves selon le sexe (%) 155

Tableau 6.10 - Résultats scolaires des élèves selon l'estime de soi 156

Tableau 6.11 - Voies d'apprentissage des élèves selon l'estime de soi 157

Tableau 6.12 - Aspirations scolaires des élèves selon le sexe (%) 158

Tableau 6.13 - Aspirations scolaires des élèves selon les résultats scolaires (%) 159

Tableau 6.14 - Aspirations scolaires des élèves selon la voie d'apprentissage (%) 160

Tableau 6.15 - Aspirations scolaires des élèves selon le statut socio-économique d'origine (%) 167

Tableau 6.16 - Aspirations scolaires des élèves selon l'estime de soi (%) 168

Tableau 6.17 - Estime de soi des élèves selon le statut socio-économique (%) 170

Tableau 6.18 - Pourcentage des élèves ayant une forte estime de soi selon le statut socio-économique d'origine et le sexe 172

Tableau 6.19 - Distribution des fréquences de la variable estime de soi 173

Tableau 6.20 - Estime de soi des élèves selon le statut socio-économique d'origine 173

Tableau 6.21 - Estime de soi des élèves selon le statut socio-économique d'origine 174

Tableau 6.22 - Estime de soi des élèves selon le statut socio-économique d'origine 174

Tableau 6.23 - Les items de la variable estime de soi et le statut socio-économique d'origine 176

Tableau 6.24 - Les items de la variable estime de soi et le statut socio-économique d'origine 177

Tableau 6.25 - Pourcentage des élèves aspirant à poursuivre leurs études jusqu'à l'université selon le statut socio-économique et le sexe 195

Tableau 6.26 - Effet du statut socio-économique en termes de chances relatives sur les aspirations scolaires élevées chez les garçons (S_1) et chez les filles (S_2) 196

Tableau 6.27 - Effet du sexe en termes de chances relatives sur les aspirations scolaires élevées dans la strate sociale supérieure et dans la strate sociale inférieure 197

Tableau 6.28 - Pourcentage des élèves aspirant à poursuivre leurs études jusqu'à l'université selon le statut socio-économique et les résultats scolaires 199

Tableau 6.29 - Effet du statut socio-économique en termes de chances relatives sur les aspirations scolaires élevées selon la réussite scolaire (R_1, R_2, R_3) 200

Tableau 6.30 - Effet de la réussite scolaire en termes de chances relatives sur les aspirations scolaires élevées selon le statut socio-économique (O_1, O_2, O_3) 200

Tableau 6.31 - Pourcentage des élèves aspirant à poursuivre leurs études jusqu'à l'université selon le statut socio-économique et la voie d'apprentissage 203

Tableau 6.32 - Effet du statut socio-économique d'origine en termes de chances relatives sur le niveau d'aspirations scolaires selon la voie d'apprentissage (V_1, V_2, V_3) . 203

Tableau 6.33 - Effet de la voie d'apprentissage en termes de chances relatives sur le niveau d'aspirations scolaires selon le statut socio-économique 204

Tableau 6.34 - Pourcentage des élèves aspirant à poursuivre leurs études jusqu'à l'université selon l'estime de soi et le sexe 206

Tableau 6.35 - Effet de l'estime de soi en termes de chances relatives sur le niveau d'aspirations scolaires selon le sexe 207

Tableau 6.36 - Effet du sexe en termes de chances relatives sur le niveau d'aspirations scolaires selon l'estime de soi (E_1, E_2, E_3) 207

Tableau 6.37 - Pourcentage des élèves aspirant à poursuivre jusqu'à l'université selon l'estime de soi et les résultats scolaires 209

Tableau 6.38 - Effet de l'estime de soi en termes de chances relatives sur les aspirations scolaires selon la réussite scolaire 210

Tableau 6.39 - Effet de la réussite scolaire en termes de chances relatives sur les aspirations scolaires selon l'estime de soi 210

Tableau 6.40 - Pourcentage des élèves aspirant à poursuivre leurs études jusqu'à l'université selon l'estime de soi et la voie d'apprentissage 212

Tableau 6.41 - Effet de l'estime de soi en termes de chances relatives sur les aspirations scolaires selon le rythme enrichi et régulier 213

Tableau 6.42 - Effet de la voie d'apprentissage en termes de chances relatives sur les aspirations scolaires selon l'estime de soi 213

LES SCHEMAS

Schéma 1 - 24

Schéma 2 - 51

Schéma 3 - Schéma et variables d'analyse 62

Schéma 4 - Relations entre les variables explicatives et les aspirations scolaires dans le cadre de l'étude 112

L'éducation est donc essentielle dans une société démocratique et elle doit y être également accessible à tous; c'est à cette double condition qu'on peut espérer atteindre à l'égalité dans la participation sociale, égalité fondée non sur l'uniformité mais sur la diversité.

(Rapport Parent, vol. IV)

INTRODUCTION

Dans les sociétés industrielles en général et au Québec en particulier, le problème des inégalités sociales face à l'éducation demeurent toujours au centre des préoccupations et des hommes politiques et des spécialistes de l'éducation, plus particulièrement des sociologues de l'éducation. S'il en est ainsi, c'est sans doute parce qu'il s'agit d'un phénomène social fort complexe aussi bien sur le plan de ses manifestations concrètes, des idéologies existantes à son propos, que des théories sociologiques élaborées pour comprendre et expliquer les différentes formes d'inégalités en éducation.

Mais cette complexité fait, par ailleurs, que l'étude des inégalités sociales et scolaires paraît très intéressante à entreprendre malgré les nombreuses recherches qui y ont été consacrées au cours des années. Du reste, le débat sociologique sur ce problème demeure ouvert. Ses manifestations étant également très diverses le chercheur, tout en ayant une vision globale des choses, est appelé le plus souvent à n'aborder qu'un aspect particulier de l'inégalité des chances devant l'enseignement. Nous situant donc sur cette piste de recherche, nous nous proposons dans le cas présent d'étudier très particulièrement les inégalités inter-et intra-strates sociales des niveaux d'aspirations scolaires des élèves de l'enseignement secondaire au Québec.

En fait, dans une société où le système scolaire est considéré comme un moyen privilégié de réalisation de la personne et de promotion sociale; dans une société où l'on pratique également des politiques d'égalité des

chances devant l'école, les aspirations scolaires constituent sans doute pour le sociologue de l'éducation un phénomène individuel et social important à étudier. Pourquoi?

D'abord, on sait qu'une action humaine tire ses origines des projets ou des ambitions individuels et/ou collectifs. Dans cet ordre d'idées on peut présumer par exemple, que la scolarisation plus ou moins prolongée d'un individu est en quelque sorte le prolongement réel, la réalisation concrète d'un désir, d'un projet d'éducation c'est-à-dire de ses aspirations scolaires.

Par ailleurs, dans une société où on constate en moyenne une corrélation entre niveau d'études et statut socio-professionnel d'un individu ou d'un groupe social d'une part; et où le système scolaire est démocratisé d'autre part, les aspirations scolaires peuvent être un "bon" indicateur des rapports des jeunes au système d'enseignement et de façon indirecte de la représentation qu'ils se font des relations entre niveaux de scolarité et promotion sociale (cf Cherkaoui, 1979).

Toutes ces raisons justifient, nous semble-t-il, l'intérêt que l'on peut avoir à entreprendre une recherche dans le domaine de l'inégalité des chances en éducation par le biais des aspirations scolaires des élèves du cours secondaire. Cependant, il importe de préciser immédiatement qu'il ne s'agit pas là d'une problématique nouvelle.

En effet, les aspirations scolaires (et/ou professionnelles) ont fait l'objet de nombreuses recherches en sociologie aussi bien aux Etats-Unis (Coleman, 1966 et al.), en Europe (O.C.D.E., 1979), au Canada (Breton, 1972) qu'au Québec (ASOPE). La question peut alors se poser de savoir quelle est la particularité de notre étude? Si on jette un coup d'oeil attentif sur un certain nombre de recherches, on peut noter deux faits.

Premièrement, la plupart de ces études (ou du moins une grande partie d'entre elles) n'ont en général pas un cadre conceptuel permettant de définir de façon analytique l'aspiration qui représente souvent la variable à expliquer. Ces études se limitent la plupart du temps à une définition purement opérationnelle des aspirations scolaires et sont généralement très

empiriques comme recherche. Rocher (1976) souligne bien ce fait et le qualifie même de "grave problème théorique" en sociologie des aspirations. En contre partie, il propose un modèle psycho-sociologique qui permet de faire une étude analytique des aspirations.

En deuxième lieu, sur le plan des théories explicatives des inégalités scolaires en général et celles des aspirations scolaires en particulier, il ressort très clairement que ce sont les théories que Boudon (1977) qualifie de "déterministes" par opposition aux théories "interactionnistes" qui ont dominé jusqu'ici la sociologie de l'inégalité des chances en éducation. Mais ces théories "déterministes" ont, bien sûr, leur portée et leur limite en termes d'explication. Il semble qu'elles ne soient pas en mesure de rendre compte de certaines formes particulières que prennent quelquefois les inégalités scolaires (Boudon, 1973b, 1979 ; Girod, 1977). Dans l'exploration d'une explication plus large de celles-ci, Boudon propose une théorie basée sur "un paradigme interactionniste" qui paraît compléter et dépasser les théories déterministes.

Nous voilà donc devant un phénomène individuel et social dont la pertinence politique ne fait aucun doute. Nous voilà également devant de nouvelles perspectives théoriques de recherche qui semblent ouvrir d'intéressantes pistes d'investigation en sociologie de l'inégalité des chances. Intéressé par la question des inégalités et reconnaissant l'originalité de l'approche que propose principalement Boudon, nous nous proposons d'étudier les aspirations scolaires des élèves du cours secondaire.

La question à laquelle notre étude tente de répondre est la suivante: peut-on mieux comprendre et expliquer les inégalités des niveaux d'aspirations scolaires des jeunes québécois selon les origines sociales, en mettant principalement en relation la position sociale et l'estime de soi qui sont impliqués dans la dynamique des aspirations en général? Quelle est l'importance relative de certaines variables (sexe, réussite scolaire et voie d'apprentissage) dans les projets scolaires que formulent les jeunes québécois des années 70?

Pour tenter de donner quelques éléments de réponses à ces questions, nous avons divisé la présente recherche en six chapitres.

Le premier chapitre présente la position du problème. Nous y formulons d'abord une problématique très générale de l'inégalité des chances en éducation pour ensuite la situer dans le cadre particulier de la démocratisation de l'enseignement au Québec au cours des années 60. En dernier lieu nous délimitons le problème du point de vue de l'objet d'étude et de la perspective théorique que nous utiliserons pour l'analyser.

Dans le deuxième chapitre nous présentons la situation théorique plus globale de la sociologie de l'inégalité des chances en éducation. Nous rappelons ici les principales théories existantes dans ce domaine en mettant en évidence leur portée et limite explicative. Cette démarche nous a ainsi permis d'évoquer brièvement la nouvelle perspective théorique que propose Boudon pour l'étude des inégalités sociales et scolaires, de mettre en évidence sa potentialité explicative et de justifier son choix pour les fins de notre recherche.

Le troisième chapitre est consacré à la présentation systématique de la théorie de la rationalité de l'acteur fondée sur un paradigme interactionniste de type wébérien (1977, 1979). Une fois cette théorie présentée nous précisons qu'elle a un caractère souple et permet ainsi une adaptation sinon un approfondissement. Nous montrons de quelle façon nous allons l'adapter à l'étude des aspirations scolaires.

Dans le quatrième chapitre nous élaborerons le cadre d'analyse de notre étude. Pour cela nous empruntons des éléments au modèle conceptuel de Rocher (1976) pour définir l'aspiration par ses caractéristiques. Nous avons ainsi défini l'aspiration comme une forme d'action qui suppose une rationalité, du moins une intentionnalité de l'acteur. A ce niveau de notre démarche nous rappelons les éléments fondamentaux de la théorie de la rationalité et tentons d'y introduire une variable d'ordre psychologique, soit l'estime de soi qui est impliquée dans le processus des aspirations scolaires. Telle est l'originalité de notre démarche d'analyse.

Nous présentons ensuite un modèle d'analyse fondé sur la théorie de Boudon et montrons que les facteurs (statut socio-économique, estime de soi, sexe, réussite scolaire et voie d'apprentissage) retenus pour déterminer la "structure du système d'interaction" à partir de laquelle on doit étudier

les aspirations scolaires des agents sociaux intentionnels, sont pertinents dans la mesure où le sens des variations que nous leur attribuons dans le modèle rejoignent d'autres études. De ce modèle nous avons déduit dix-huit (18) hypothèses de recherche à vérifier ou à infirmer par les données d'ASOPE mises à notre disposition.

Le cinquième chapitre consacré à la méthodologie décrit la population et l'échantillon de l'enquête. C'est ici également que nous donnons une définition conceptuelle et opérationnelle des variables à l'étude. Enfin nous spécifions les techniques et méthodes que nous utiliserons pour l'analyse des données c'est-à-dire pour la vérification des hypothèses.

Le sixième chapitre est réservé à l'analyse des données et à l'interprétation des résultats selon la théorie de la rationalité de l'acteur. Enfin, la conclusion de l'étude résume brièvement l'ensemble de la démarche suivie, précise la portée et les limites de l'étude et formule quelques pistes de recherches et des recommandations "politiques" sur le plan scolaire et "social".

CHAPITRE PREMIER

POSITION DU PROBLEME

Inégalité! Inégalité! Tout n'est qu'inégalité.

1.1 Formulation générale du problème

S'il est un principe fondamental qui semble être reconnu et accepté dans la plupart des sociétés industrielles par certains hommes politiques et certains spécialistes des sciences humaines influents, c'est sans doute celui de l'égalité des chances de tous les individus devant l'éducation. En fait, la question principale qui préoccupe les uns et les autres est la suivante.

Dans les sociétés industrielles où le système d'enseignement (l'école) joue un rôle non moins important dans la détermination des compétences et l'acquisition du statut socio-économique, du pouvoir, du prestige et du privilège des individus, comment peut-on assurer une scolarisation poussée, une éducation adéquate à tous les citoyens sans distinction de race, d'origine sociale, de sexe, etc.? C'est la recherche de réponses à cette question qui a certes amené les hommes politiques et les sociologues (plus particulièrement) à adhérer au principe de l'égalité des chances en éducation. Il signifie de façon générale, que tous les individus doivent avoir les mêmes droits et les mêmes possibilités de s'instruire, d'avoir accès aux études primaires, secondaires et universitaires. Mais sur le plan idéolo-

gique l'égalité des chances a pris des significations différentes selon les auteurs et les époques.[1]

La démocratisation de l'enseignement se présente dès lors comme la volonté politique d'égaliser les chances de tous les citoyens devant l'éducation. Cette politique a été l'un des principaux objectifs de la plupart des réformes qui ont été réalisées dans les pays industriels d'Amérique du Nord et d'Europe depuis la seconde guerre mondiale.

Dans le cas du Québec qui nous intéresse plus particulièrement, la démocratisation du système d'enseignement, l'un des premiers objectifs de la Commission Royale d'Enquête sur l'Enseignement dans la Province, s'était faite dans les années 60. La réforme Parent voulait, en effet, rendre l'école québécoise accessible à tous les jeunes sans distinction d'origine ethnique, de race, de classe sociale, de sexe, etc. et assurer ainsi à chacun le droit à l'éducation, et cela de l'école primaire jusqu'à l'université (*Rapport Parent*, 1963, vol. I, pp. 72-76). Dès lors, des efforts humains, financiers et matériels considérables ont été déployés pour permettre la réalisation de ces objectifs.

C'est ainsi que de nouveaux établissements d'enseignement ont été créés: Les CEGEPS (les Collèges d'Enseignement Général et Professionnel) qui constituent le niveau pré-universitaire, les écoles polyvalentes au niveau de l'enseignement secondaire, de nouvelles méthodes pédagogiques ont été instaurées ainsi que de nouvelles structures pédagogiques. Parallèlement à la mise en place de ces infrastructures, le Ministère de l'éducation faisait une vaste campagne visant à augmenter les effectifs scolaires aux niveaux primaire, secondaire, collégial et universitaire, et le

---

1 Pierre W. Bélanger a montré les diverses formes que l'idéologie de l'égalité des chances a pu prendre, et il a très bien fait la distinction entre l'idéologie libérale de l'égalité des chances qui assure à tous une égalité d'accès au système scolaire et l'idéologie radicale qui prône l'égalité de réussite au sein du système scolaire (Bélanger, P.W., 1970, pp. 361-364). On peut également voir Husèn, T., 1972 (pp. 30-43). Mireille Lévesque, dans une étude récente, retrace l'évolution du concept d'égalité des chances en éducation (c'est-à-dire système scolaire) dans les sociétés occidentales et pose le dilemme entre égalité et méritocratie (Lévesque, M., 1978, pp. 17-25).

taux de scolarisation des jeunes Québécois de 5 à 24 ans a réellement augmenté durant les 20 premières années qui ont suivi la réforme scolaire. L'examen et la comparaison des deux tableaux qui suivent le prouvent. Le tableau 1.1 présente une évolution du taux de scolarisation, par âge en 1961-62 et celui de 1966-67. Le tableau 1.2 présente l'évolution du taux de scolarisation par âge et par sexe, comparant les années 1966 (période où commençait la réforme scolaire) et 1975, soit une dizaine d'années après la réforme scolaire.

Tableau 1.1

Taux de scolarisation par âge, 1961-1962 et 1966-1967

Age	1961-1962	1966-1967
Moins de 5 ans	3,8	16,6
5 ans	52,2	73,1
14 ans	92,4	93,7
15 ans	74,6	86,0
16 ans	50,9	68,6
17 ans	31,0	45,1
18 ans	17,5	27,1
19 ans	10,4	16,7

Source: Audet, L.-P. (1971), vol. 2, p. 459; source secondaire, Lévesque, Mireille (1979), p. 34.

Mais création de nouvelles écoles, introduction de nouvelles structures pédagogiques et explosion de la population scolaire seules signifient-elles démocratisation de l'école et égalité d'accès à l'éducation? Certes non, car la réforme scolaire visait non seulement des objectifs d'ordre quantitatif mais aussi d'ordre qualitatif, c'est-à-dire dans ce dernier cas une certaine égalité dans la demande d'éducation par les jeunes de toutes les strates sociales, des deux sexes, de toutes les origines ethniques, etc. Mais il semble qu'en termes qualitatifs la démocratisation de l'enseignement dans les sociétés industrielles d'Amérique du Nord et d'Europe n'a pas été traduite par une égalité d'accès à l'instruction, à la scolarisation.

Tableau 1.2

Taux de scolarisation par âge et par sexe, 1966 et 1975

Age	1966		1975	
	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin
14	94,6	92,8	99,0	99,0
15	87,1	84,8	97,0	97,0
16	72,2	64,9	81,0	81,0
17	51,1	39,0	60,0	62,0
18	32,6	21,6	42,0	38,0
19	20,4	13,3	23,0	19,0
20	10,7	5,7	10,0	7,0
21	5,9	2,2	5,0	3,0
22	2,7	1,0	4,0	2,0
23	1,3	0,6	3,0	1,0
24	0,6	0,3	8,0	4,0

Source: Dufour, R. *Tableaux statistiques de l'éducation au Québec*, D.S. 9-38. Québec: Ministère de l'éducation, Service de la démographie scolaire, mai 1977, p. 173; source secondaire, Lévesque, M. (1979), p. 35.

En effet, plusieurs recherches effectuées dans ces sociétés (y compris le Québec) ont conduit aux résultats suivants sur la question de l'égalité scolaire et de l'égalité sociale. Des données statistiques étalées sur une certaine période montrent que l'expansion des taux de la scolarisation ne s'est pas accompagnée d'une réduction de l'inégalité des chances devant l'enseignement; la démocratisation de l'enseignement n'a pas entraîné une atténuation de l'inégalité des chances sociales (Coleman et al., 1966; Husén, 1972; Boudon, 1973; Breton, 1972; Lévesque, 1979).

De façon plus précise, on a constaté que de nombreuses inégalités subsistent en matière de scolarisation. Au Québec plus particulièrement, des recherches montrent qu'une dizaine d'années après la réforme de l'enseignement on constate encore l'existence d'importantes inégalités, par exemple, dans le cheminement scolaire des étudiants du secondaire V à l'université selon l'origine sociale (Massot, 1981); dans la persévérance scolaire des étudiants selon l'origine sociale (F.C.S.C.E., 1975;

Morissette, 1981) dans la réussite et les aspirations scolaires des étudiants selon l'origine ethnique, la classe sociale et le sexe (Legault, 1977; Laforce, 1979).

Parmi ces formes d'inégalités scolaires et sociales, une en particulier retient notre attention dans la présente recherche: il s'agit des différences que l'on observe dans le niveau des aspirations scolaires des jeunes de l'enseignement secondaire. Nous nous proposons d'étudier ce phénomène chez les élèves québécois qui fréquentent les écoles secondaires de langue française. Pourquoi spécifiquement l'étude des aspirations scolaires? Sous quels aspects particuliers ce phénomène va être étudié? Dans quelles perspectives théoriques et méthodologiques sera-t-il étudié? Les prochains paragraphes consacrés à la délimitation plus précise du problème de la recherche, apporteront des réponses claires à toutes ces interrogations.

1.2 Délimitation du problème

On peut postuler que toute action humaine est orientée par une définition, une formulation de buts plus ou moins précis poursuivis ou à poursuivre. C'est ce processus actif qui est généralement à la base de l'action humaine que certains sociologues, en particulier Rocher (1981), appellent au premier abord l'aspiration. Dès lors, on peut voir l'importance des aspirations dans la vie individuelle et sociale des êtres humains. Qu'elles soient idéales ou réalistes, les aspirations représentent le point de départ et d'arrivée de nos principales activités. En effet, tout comme le feu tend vers le haut et la pierre vers le bas, l'action humaine est aspiration plus ou moins élevée, et réalisation plus ou moins concrète de ces aspirations.

Dans une société où l'éducation est beaucoup valorisée et définie comme un puissant instrument de réalisation de soi et de promotion sociale, il est logique de penser que pour acquérir un statut socio-économique donné puis jouir des privilèges et du prestige personnels ou sociaux qui s'y rattachent, il faut d'abord que les individus nourrissent le désir de se scolariser le plus longtemps possible, c'est-à-dire qu'ils aient des aspirations scolaires plus ou moins élevées. Ensuite, il faut qu'ils

réussissent dans leurs études. En effet, dans les sociétés industrielles, on observe un lien relatif entre le niveau d'instruction de l'individu et sa position sociale. Les aspirations scolaires élevées représentent, dans cette condition, une disposition potentielle de scolarisation prolongée, de réussite scolaire et sociale des individus. Car, toutes choses étant égales par ailleurs, les valeurs d'éducation, d'ambition socio-professionnelle se traduisent d'abord par des aspirations scolaires plus ou moins élevées chez les individus.

> En dépit du fait qu'il est une variable d'opinion, le niveau d'aspiration scolaire ne représente pas moins l'intérêt considérable d'être à la fois un indicateur du rapport de l'élève au système scolaire et, indirectement, de la représentation qu'il a du lien entre ce système et la réussite scolaire.
> (Cherkaoui, 1979, p. 175).

Ainsi un niveau d'aspiration plus ou moins élevé, par exemple une ambition scolaire post-secondaire est un bon indicateur de réussite sociale ou de mobilité sociale inter-ou intra-générationnelle future d'une personne.

> Du reste, c'est à ces deux concepts (l'indicateur du rapport et de la représentation de l'élève) que l'on se réfère d'ordinaire lorsque l'on veut définir et évaluer les déterminants scolaires les plus décisifs de la mobilité sociale inter-ou intra-générationnelle, c'est-à-dire de la position future de l'individu dans la structure de classe.
> (Cherkaoui, 1979, p. 175).

Sur le plan social et idéologique, l'étude sociologique de l'inégalité des chances devant l'enseignement par le biais des aspirations scolaires représente donc une entreprise fort intéressante dans la mesure où une connaissance des variations des niveaux d'aspirations scolaires des jeunes peut être, d'une part, un bon indicateur virtuel mais appréciable de la structure possible de la mobilité sociale des individus et/ou des groupes dans une société industrielle et méritocratique. D'autre part, une telle connaissance peut contribuer à mieux comprendre et expliquer cette forme non moins importante des inégalités sociales et scolaires. C'est dans cette perspective précise que se situe l'objet principal de notre recherche. Nous nous proposons, en fait, d'étudier les différences

inter-strates sociales et intra-strates sociales des niveaux d'aspirations scolaires des élèves francophones du cours secondaire du Québec.

Certes, c'est sans doute pour favoriser une scolarisation plus ou moins poussée des jeunes sans distinction d'origine sociale, de sexe, de personnalité ... puis permettre ainsi à chacun et à tous de connaître une certaine promotion dans la société, que les systèmes d'enseignement ont été démocratisés dans la plupart des pays industriels d'Europe et d'Amérique du Nord au cours des années 50 et 60. Cependant, après les décennies qui ont suivi cette démocratisation de l'enseignement secondaire, on a pu constater que de nombreuses inégalités subsistent face à la demande individuelle et/ou collective d'éducation. Notamment, des inégalités sociales en matière d'aspirations scolaires, comme plusieurs recherches l'ont montré ailleurs, O.C.D.E. (1970, 1975), Cherkaoui (1979), Girod (1977), Boudon (1973b); puis au Canada et au Québec en particulier, Breton (1972), Laforce (1979), Legault (1977), Ouellet (1976).

En termes plus explicites, ces recherches ont montré que les aspirations scolaires des jeunes du cours secondaire varient entre et à l'intérieur des différentes classes sociales ou strates sociales. Pour qui sait que dans les sociétés industrielles, les aspirations scolaires peuvent représenter un moyen et un indicateur potentiels du degré de scolarisation et de mobilité socio-professionnelle ou de rétention du statut socio-économique des individus, et pour qui s'intéresse aux politiques d'égalité des chances devant l'école et la société, quelques questions fondamentales viennent tout de suite à l'esprit face à ces observations de la réalité scolaire: pourquoi ces inégalités inter et intra-strates sociales dans les niveaux d'aspirations scolaires des élèves? Comment peut-on les expliquer? Répondre à ces questions c'est, bien sûr, tenter de déterminer certains facteurs susceptibles d'être "responsables" de ces variations, mais en même temps choisir un cadre ou un modèle théorique capable de rendre compte, le plus clairement possible, de ces différences des niveaux d'aspirations scolaires.

Evidemment, il ne s'agit pas là de démarches nouvelles de recherches. De nombreuses études ont été déjà faites qui ont essayé d'identifier les principaux facteurs qui influencent les aspirations scolaires des jeunes

de l'enseignement secondaire. Ceux que les études sociologiques et/ou psycho-sociologiques ont mis en évidence comme exerçant une influence sur les niveaux des ambitions scolaires des élèves peuvent être classés en trois grandes catégories:

1) les facteurs psychologiques et individuels directement liés à la personne, c'est-à-dire en gros son système de personnalité comprenant, entre autres éléments, le sentiment d'aliénation, l'indécision, la motivation, la satisfaction face à soi-même, la confiance en soi ou l'estime de soi et ses caractéristiques psycho-sociologiques tels le sexe, la capacité intellectuelle (O.C.D.E., 1979; Breton, 1972; Super, 1963; Gordon, 1968a);

2) les facteurs sociaux et familiaux tels que le statut socio-économique ou la position sociale des parents, l'éducation des parents, le système de valeurs de la famille (Boudon, 1973b; Laforce, 1979; Rosenberg, 1965);

3) les facteurs structurels et institutionnels liés au système d'enseignement comme, par exemple, les types de programmes offerts, les modes de classement des étudiants; les critères de réussite scolaire, etc. (Cherkaoui, 1979, Ouellet, 1976).

S'agissant maintenant de l'analyse conceptuelle des aspirations et de l'explication théorique des inégalités observées en fonction des facteurs mentionnés ci-dessus, on se rend compte qu'en réalité les choses ne sont pas très simples. Dans l'un ou l'autre cas, Guy Rocher (1976) ou Raymond Boudon (1973b et 1974a) l'ont bien mis en évidence dans des études effectuées selon de nouvelles démarches d'analyse et de méthodes. En effet, au-delà de l'identification des variables susceptibles d'influencer les aspirations scolaires des élèves, on peut remarquer que la plupart des recherches dans ce domaine revêtent, en général, un caractère trop empirique et ont tendance à analyser le problème d'une façon trop déterministe.

En fait, dans une bonne partie des études sur les aspirations scolaires et/ou professionnelles, les chercheurs se limitent le plus souvent à donner une définition très factuelle du concept d'aspiration. Comme le dit Rocher: "l'aspiration est prise comme une donnée, dont l'existence serait aussi objectivement vérifiable que celle d'un réseau de chemin de fer ou d'un pâté de maisons." (1976, p. 2). Le concept d'aspiration

(scolaire) est rarement intégré dans un cadre conceptuel ou une théorie générale permettant de mieux faire comprendre la genèse et la dynamique de ce phénomène individuel et social, c'est-à-dire de montrer de façon conceptuelle les liens qui peuvent exister entre les éléments qui le composent. Et Rocher de bien le souligner:

> Il n'existe pas de théorie générale des aspirations pour guider les chercheurs et les aider à poser les questions pertinentes. (...)
> Il en résulte que l'ensemble des recherches dans ce domaine présente un caractère atomisé et que les résultats sont très souvent contradictoires et peu probants.
> (Rocher, 1976, pp. 1-2).

Par ailleurs, pour expliquer les inégalités sociales à l'école, en l'occurrence les inégalités d'aspirations scolaires selon les différentes strates sociales, les principales recherches en sociologie de l'inégalité des chances s'inspirent généralement des théories dont les paradigmes sont de types déterministes, c'est-à-dire des théories qui n'admettent que des propositions de forme "A (antérieur à B) explique B," et qui refusent implicitement ou explicitement toute autonomie, toute intentionnalité aux actions des agents sociaux (Boudon, 1977).

Dans cette perspective, le comportement de l'acteur social ne se comprend et ne s'explique qu'à partir des éléments caractérisant les structures sociales qui définissent la société globale: les mécanismes sociaux d'orientation des individus (selection agencies), la division capitaliste du travail, la classe sociale; ou le milieu social immédiat: le système des valeurs, le langage, l'héritage culturel du milieu familial, etc. C'est principalement les cas des théories déterministes[2] élaborées par Sorokin (1959), Baudelot et Establet (1971), Bourdieu et Passeron (1970), de même que Hyman (1953, 1965), Kahl (1957, 1961) et Bernstein (1961). Refusant toute liberté et toute intentionnalité à l'acteur social, les théories déterministes sont incapables de rendre compte de certaines formes spécifiques que prennent parfois les inégalités scolaires (Boudon, 1973b, p. 63 et 1979, pp. 210-215). C'est ainsi qu'il

---

[2] Boudon a identifié huit types de paradigmes déterministes en sociologie de l'inégalité des chances en éducation et dans la société (Boudon, 1977, pp. 197-252).

arrive souvent que ces modèles théoriques

> laissent en blanc, à titre de résidu non expliqué, une grande part du processus de la sélection scolaire et de la répartition des situations sociales: la moitié à peu près, les trois quarts ou les huit dixièmes, selon les modèles et selon les aspects de l'inégalité qui sont pris comme variables dépendantes.
> (Girod, 1977, p. 31).

1.3 Définition de l'objet de la recherche

Face à cet état de choses, on voit aisément que le champ de la recherche sur l'inégalité des chances devant l'école, en l'occurrence les inégalités ayant trait aux aspirations scolaires, constitue encore un domaine particulier d'études fort intéressant à explorer sur les plans théorique, méthodologique et empirique. Mais pour peu que l'on veuille prendre une certaine distance par rapport aux approches des recherches dont il vient d'être question, puis tenter d'aborder le problème des inégalités sociales en matière d'aspirations scolaires sous de nouveaux angles et contribuer, tant soit peu, aux études dans ce domaine, il faut souscrire à de nouveaux postulats de recherche et adopter une démarche théorique et méthodologique appropriées, c'est-à-dire susceptibles de rendre compte d'une large part des différences sociales et scolaires qu'on observe. C'est dans cette optique que nous situons la présente recherche en nous proposant d'étudier les inégalités dans les niveaux d'aspirations scolaires des élèves selon les origines sociales.

Du point de vue conceptuel et analytique, on peut considérer l'aspiration (scolaire) comme un phénomène psycho-sociologique résultant de l'interaction entre des facteurs liés à la personnalité, au milieu socioculturel et socio-économique, ainsi qu'à l'institution scolaire des individus. Sur le plan théorique et méthodologique, on peut présumer que les aspirations scolaires exprimées par les individus constituent les résultats d'un processus intentionnel relativement long pendant lequel ils se sont rendu compte plus ou moins clairement des contraintes internes et externes qui limitent leurs orientations possibles à l'action. Ce qui suppose que les acteurs sociaux soient autonomes et dotés d'une intentionnalité dans leurs actions.

Dans l'état actuel de la sociologie de l'inégalité des chances, il semble, toutes choses étant égales par ailleurs, que c'est la théorie de la rationalité de l'acteur proposée par Boudon (1973b, 1977, 1979) qui répond à ces exigences et qui, en conséquence, est potentiellement apte à rendre intelligible dans le domaine des inégalités scolaires une large part de "ce qui est porté par d'autres au compte de mécanismes non encore repérés, ou de l'indéterminable..." (Girod, 1977, p. 32).

S'inspirant à la fois des théories sociologiques et économiques, se basant sur des résultats des travaux en sociologie de l'éducation, adoptant une approche systémique et intégrant dans un tout cohérent ces différents éléments théoriques et méthodologiques, Boudon synthétise une théorie fondée sur le paradigme interactionniste et représentant l'acteur social comme un agent autonome doté d'une rationalité limitée, capable de prendre des décisions, de faire des choix et d'élaborer des stratégies. Mais la théorie de Boudon met en même temps l'accent sur les modes de fonctionnement des principaux contextes sociaux (la société globale divisée en positions sociales, l'école et son système de sélection, etc.) qui conditionnent peu ou prou les décisions individuelles des acteurs sociaux. Toutefois, ceux-ci ne subissent pas de manière passive l'influence des contextes où ils élaborent leurs stratégies; ils ont plutôt une certaine connaissance des possibilités et des limites qui leur sont offertes, et la rationalité qui guide leurs choix et leurs stratégies est liée, en termes de signification pour eux, à ces données. Ainsi, dans le cadre général de la théorie de Boudon, les différents niveaux d'aspirations scolaires résulteraient des choix individuels de scolarisation que les élèves et/ou leurs parents auraient faits en tenant compte de certains éléments de la situation sociale, individuelle et scolaire, par exemple et notamment la position sociale, le sexe et la réussite scolaire (Boudon, 1973b).

C'est selon cette perspective théorique globale que Boudon essaie de prendre une certaine distance par rapport aux théories déterministes et unifactorielles qui ont dominé jusqu'ici la sociologie de l'inégalité des chances de l'enseignement et de sortir (pour ainsi dire), en termes d'explication, cette sociologie d'une certaine impasse (Girod, 1977; Boudon, 1974). De plus, la théorie de Boudon suggère de nouvelles pistes de recherches dans ce domaine qui demeure toujours, rappelons-le, fort inté-

intéressant à explorer. En effet, comme le précise l'un des critiques de l'auteur de "l'inégalité des chances":

> Boudon nous propose une théorie ouverte, non un système confit en suffisance. Rien n'empêche, nous l'avons vu, d'intégrer dans ses "espaces de décision" tous les éléments qui conditionnent peu ou prou les stratégies des "agents de sélection" (parents, professeurs, employeurs, etc. sans oublier, bien sûr, les enfants eux-mêmes). (Tréanton, 1975, pp. 100-101).

Boudon lui-même l'a reconnu, et il n'a d'ailleurs pas hésité à préciser que les variables primitives qu'il a introduites dans son modèle théorique sont loin d'expliquer entièrement l'orientation et la carrière scolaires des jeunes. Il reste une partie assez importante de cas qui demeurent non expliqués par rapport à la potentialité heuristique du modèle. Cela est sans doute attribuable à "l'action de variables dont il serait nécessaire de tenir compte lorsque l'amélioration de l'information permettra d'élaborer une théorie de la mobilité plus complète." (Boudon, 1973b, p. 154).

Par exemple, des informations précises sur des facteurs liés à la structure familiale, aux structures pédagogiques de l'école, aux caractéristiques individuelles, à la personnalité, etc. des acteurs sociaux peuvent constituer des variables intermédiaires qui se situent dans la relation entre les origines sociales des parents et les attitudes et comportements scolaires des élèves, ou bien des variables de contrôle qui viennent expliciter cette relation initiale (Boudon, 1973b, p. 60).

C'est précisément dans cet esprit, à savoir l'approfondissement de l'analyse des inégalités sociales et scolaires par l'introduction et l'intégration de "nouvelles variables" dans la théorie de la rationalité de l'acteur de Boudon, théorie ayant une certaine souplesse et possédant une certaine potentialité explicative, que nous situons la présente recherche. Nous nous intéressons particulièrement à l'étude de l'inégalité des chances devant l'enseignement par le biais des aspirations scolaires réalistes exprimées par les sujets. Nous nous proposons principalement de tenir compte d'une variable d'ordre psychologique qui s'inscrit dans la dynamique et la genèse des aspirations en général, soit l'estime de soi (définie comme une variable intermédiaire), puis de considérer les

variations inter et intra-origines sociales des niveaux d'aspirations scolaires et de les analyser à partir de la théorie de la rationalité de l'acteur. La question principale à laquelle nous tenterons de répondre dans cette recherche est la suivante: peut-on mieux comprendre et expliquer des différences des niveaux d'aspirations scolaires des élèves (du cours secondaire) selon les origines sociales (inter et intra) en considérant, dans le cadre de la théorie de Boudon, "l'effet médiateur" de l'estime de soi qui représente un trait important de la personnalité d'un individu ou d'un acteur social?

Autrement dit, dans quelle mesure l'estime de soi vient médiatiser la relation entre les statuts socio-économiques ou les positions sociales des parents ("agents de sélection") et les aspirations scolaires des élèves? En plus de cette question fondamentale nous nous posons, bien sûr, d'autres interrogations qui nous permettent d'expliciter l'analyse: quelles spécifications apporte à l'étude la prise en considération des éléments tels que le sexe et la voie d'apprentissage qui rentrent également dans l'expression des aspirations scolaires? Autrement dit, jusqu'à quel point le sexe et la voie d'apprentissage nous permettent-ils d'expliciter ou de spécifier les relations primitives, entre le statut socio-économique, l'estime de soi et les aspirations scolaires, puis de mieux comprendre les attitudes et les comportements scolaires des élèves et/ou de leurs parents?

Selon les postulats posés ci-haut et la perspective théorique dans laquelle s'inscrit cette étude, nous considérons l'aspiration comme étant une orientation à l'action des agents sociaux dotés d'une rationalité limitée ou d'une intentionnalité et jouissant d'une autonomie relative dans une situation donnée.

De plus, les aspirations scolaires sont considérées comme la résultante des interrelations entre plusieurs variables, notamment entre celles retenues pour les fins d'études. Mais les inégalités des niveaux d'aspirations scolaires sont vues comme les conséquences globales des attitudes et comportements scolaires rationnels ou intentionnels adoptés par des agents sociaux compte tenu de leur statut socio-économique ou position sociale, de leur estime de soi, sexe et voie d'apprentissage.

Par ailleurs, le choix du problème et l'orientation générale que le chercheur prend pour l'étudier renvoient, le plus souvent, à des questions relatives à la pertinence politique (ou sociale) et théorique du sujet, ainsi qu'au statut épistémologique du cadre théorique de l'étude. Qu'en est-il de ces questions dans le cas présent?

S'agissant de la pertinence de notre sujet, il ressort de la problématique générale décrite plus haut les faits importants suivants. L'inégalité des chances devant l'éducation demeure une des questions brûlantes dans les sociétés occidentales en général et au Québec en particulier. Parmi les inégalités scolaires qu'on rencontre encore dans la société québécoise quelques dizaines d'années après la réforme de l'enseignement, il nous semble que celles relatives aux aspirations scolaires des jeunes étudiants du cours secondaire revêtent une importance particulière; d'abord à cause du rôle que joue l'aspiration dans l'orientation de l'action sociale des individus, ensuite parce que l'évaluation d'une politique d'égalité des chances en éducation peut se faire de façon pertinente par l'étude des aspirations scolaires des jeunes. Celles-ci étant un bon indicateur de la demande de scolarisation de la jeune génération et de la mobilité sociale potentielle dans une société industrielle.

Du point de vue de la démarche générale de recherche, nous avons voulu prendre une certaine distance vis-à-vis des théories déterministes qui ont dominé jusqu'alors la sociologie de l'inégalité des chances devant l'enseignement et travailler avec une théorie "interactionniste" qui, tout en reconnaissant une certaine liberté ou une autonomie relative à l'acteur social et en attribuant une rationalité limitée à son action, offre en même temps de larges possibilités d'explications des inégalités scolaires et ouvre de nouvelles pistes de recherche. D'ailleurs, le choix de cette théorie semble particulièrement intéressant, sinon approprié, à l'étude des aspirations (scolaires) qui peuvent être définies comme un phénomène psycho-sociologique impliquant de la part des agents sociaux une intentionalité, c'est-à-dire une forme d'action non seulement rationnelle mais aussi téléologique (Rocher, 1976).

Mais l'intérêt théorique plus spécifique de cette étude réside dans notre essai d'intégrer dans la théorie de la rationalité de Boudon une

variable d'ordre psychologique, c'est-à-dire l'estime de soi. En fait, dans ses propres commentaires rappelant aux chercheurs les limites présentes et les possibilités "futures" de sa théorie, Boudon (1973 et 1979) signale, entre autres variables pouvant être introduites dans les modèles d'analyse, des variables ayant trait à la personnalité des individus. Or, les aspirations (scolaires) qui constituent le phénomène que nous étudions ici est, on ne saurait trop le dire, la résultante de l'interrelation entre des facteurs d'ordre socio-culturel, socio-économique et de personnalité. Par ailleurs, comme nous le verrons plus tard dans cette recherche, de nombreuses études ont montré que parmi les caractéristiques de la personnalité qui influencent la genèse, le développement et l'expression des aspirations, l'estime de soi est l'une des plus importantes. Compte tenu de l'importance de cette variable, compte tenu également du fait qu'elle n'a pas encore été (à notre connaissance) introduite dans la théorie de la rationalité de l'acteur de Boudon et enfin, compte tenu des données de source secondaire[1] que nous avons décidé d'utiliser pour la partie empirique de la recherche, nous avons donc présumé qu'il serait pertinent d'intégrer la variable estime de soi dans la théorie de Boudon en vue de l'étude des aspirations scolaires au niveau du cours secondaire.

Ainsi posé, le problème des inégalités sociales à l'école par le biais des aspirations scolaires nécessite d'être intégré dans un cadre de recherches et d'analyses plus large. Il s'agit, en fait, de situer l'objet de la présente recherche par rapport à l'ensemble d'études théoriques et/ou empiriques pertinentes antérieures. Le chapitre suivant sera consacré à cette démarche de recherche.

---

1 Il s'agit des données du projet de recherche ASOPE (Aspirations Scolaires et Orientations Professionnelles des Etudiants) dirigé par Pierre W. Bélanger, Université Laval et Guy Rocher, Université de Montréal de 1970 à 1977.

CHAPITRE II

SITUATION THEORIQUE DE LA RECHERCHE

H. Marcuse.

Dans le chapitre précédent, nous avons défini le problème qui constitue l'objet de la présente recherche et indiqué brièvement la perspective théorique qui nous semble pertinente à l'étude de ce dit problème. Or la sociologie de l'éducation peut être considérée comme une discipline scientifique cumulative. Le chercheur ne saurait donc faire une nouvelle recherche sans référence aux études théoriques ou empiriques antérieures. C'est dans celles-ci qu'il voit ce qui a été déjà fait, l'évalue et définit ce qui peut être fait de nouveau pour contribuer tant soit peu à la connaissance dans sa discipline. C'est pourquoi avant de présenter la théorie qui nous servira de cadre d'analyse et d'explication, il importe de rappeler brièvement les principales études théoriques qui ont été faites jusqu'ici sur les aspirations scolaires, d'en faire une certaine critique et de mettre en évidence leur portée et leur limite, pour finalement justifier l'utilisation de la théorie que nous retenons pour notre étude. C'est précisément l'objet de ce chapitre que nous osons résumer d'ores et déjà en ces termes: de l'empirisme, du déterminisme à l'indétermination ou la sociologie de l'inégalité des chances dans l'impasse.

2.1 Empirisme et déterminisme des études

En effet, il est intéressant de remarquer que dans la plupart des études sur les aspirations scolaires et/ou professionnelles, l'aspiration en tant que concept est rarement intégrée dans un cadre conceptuel ou théorique susceptible de faire mieux comprendre la genèse et la dynamique de ce phénomène, c'est-à-dire de montrer analytiquement les différents facteurs qui peuvent l'influencer. Les quelques rares chercheurs qui ont essayé d'étudier théoriquement l'aspiration se bornent généralement à faire référence aux théories interactionnistes qui affirment que l'aspiration naît de l'interaction qui existe entre l'individu (sa personnalité) et son environnement social (milieu familial, classe sociale, groupe ethnique, etc.). A partir de ce postulat ils définissent et choisissent des variables d'ordre psychologique, social et d'ordre structurel pour étudier leur impact sur les aspirations scolaires. Ensuite, les chercheurs construisent un modèle explicatif comportant des coefficients ou des pourcentages d'association entre chacune des variables indépendantes et de la variable dépendante (Sewell et al., 1968, 1968a, 1969; Gordon, 1968a; Rosenbaum, 1980; Rosenberg 1965), pour ne citer que ceux-ci.[*]

Mais très souvent, les chercheurs se limitent généralement à une définition factuelle du concept d'aspiration scolaire. Celle-ci est considérée uniquement comme le souhait que l'élève exprime concernant son avenir scolaire post-secondaire par exemple. Dans la plupart des recherches la variable à expliquer, soit l'aspiration scolaire, est définie quantitativement et seulement par le nombre d'années d'études souhaitées. Bien sûr, pour mesurer la variable aspiration, on doit poser des questions sur l'intention des élèves de poursuivre ou non leurs études au-delà de la scolarité obligatoire. Cependant, cela ne justifie pas le fait qu'on ait rarement recours à un cadre théorique précis pour définir et déterminer la variation des ambitions scolaires des jeunes en fonction de certains facteurs qui peuvent entrer dans leur développement. Car, nous présumons que si la mesure concrète ou empirique de la variable aspiration scolaire

---

[*] On peut consulter avec intérêt le livre de Weber, J. (1976) qui consacre un chapitre entier à la problématique des recherches réalisées aux Etats-Unis en particulier sur les aspirations scolaires ou professionnelles.

nécessite des questions précises et ponctuelles posées aux élèves, sa connaissance comme phénomène social nécessite, par contre, une analyse théorique.

Cependant, de façon générale, il n'existe pas une théorie générale qui guide les chercheurs et les incite à compléter la "mesure quantitative" du concept d'aspiration (scolaire) par sa "mesure qualitative", c'est-à-dire théorique. C'est ce qui explique sans doute que l'aspiration a été souvent considérée comme une donnée dont l'existence peut être simplement mesurée par les souhaits exprimés par les individus, sans aucune élaboration théorique préalable. Rocher (1976) a bien noté ce "manque" de démarche analytique systématique dans la plupart des études sur les aspirations (scolaires) et indiqué également certaines conséquences de cette situation sur les recherches dans ce domaine. Par exemple, l'absence partielle ou totale d'une description théorique des liens qui existent entre les facteurs qui influencent les aspirations et qui, pour ainsi dire, peuvent expliquer les différences des niveaux d'aspirations scolaires des élèves.

Par ailleurs, lorsqu'on se situe sur le plan des explications des inégalités sociales devant l'enseignement en général et les inégalités sociales en matière des aspirations scolaires en particulier, on peut distinguer, pour fin d'analyse, deux grandes familles de paradigmes qui ont inspiré les théories élaborées en sociologie de l'inégalité des chances en éducation: 1) la famille des paradigmes déterministes et 2) la famille des paradigmes interactionnistes. A l'intérieur de chaque famille, on peut définir quatre types de paradigmes que nous présentons dans le schéma 1.

La notion de paradigme est employée ici par Boudon pour désigner le langage dans lequel sont formulés les sous-ensembles fondamentaux de théories émises dans une discipline, en l'occurrence la sociologie. Car, estime Boudon, "La méthode probablement la plus efficace pour saisir le statut épistémologique d'une discipline consiste à identifier les principaux paradigmes qu'elle utilise." (Boudon, 1977, p. 189).

Cette notion conduit à des questions relatives à la représentation de l'action dans la théorie sociologique, en particulier aux interrogations concernant les concepts de liberté et/ou de contraintes structurelles dont jouissent et/ou subissent les agents sociaux dans une situation donnée. Ainsi, les paradigmes interactionnistes incluent dans leur langage les

notions-clés de liberté, d'autonomie, d'intentionnalité et de choix de l'acteur social engagé dans une action donnée.

Schéma 1

Paradigmes	
Interactionnistes	Déterministes
Marxien	Hyperfonctionalisme
Toquevillien	Hyperculturalisme
Mertonien	Réalisme totalitaire
Wébérien	Déterminisme méthodologique

Tiré de Boudon (1977).[5]

Ils conçoivent pour ainsi dire, un agent social actif et intentionnel. Par contre, les paradigmes déterministes n'admettent dans leur langage que des propositions de forme "A (antérieur à B) explique B"; ils refusent implicitement ou explicitement toute autonomie, toute liberté et intentionnalité à l'agent social. Celui-ci est perçu comme un être passif soumis de façon plus ou moins absolue aux influences des forces antérieures.

Sur le plan des explications, la sociologie de l'inégalité des chances en éducation a été dominée jusqu'aux années 70 par les théories issues des paradigmes déterministes. Celles-ci se caractérisent par la démarche principale qui consiste à n'expliquer les attitudes ou les comportements des acteurs sociaux que par des éléments définissant les structures sociales du milieu social d'origine ou de la société globale.

C'est ainsi que les théories déterministes bien identifiées en sociologie de l'éducation se basent sur une représentation déterministe de l'acteur social et donnent une explication mécaniste des inégalités scolaires et sociales selon le schéma général suivant: un élément culturel du milieu

---

5 Nous pensons que la description des caractéristiques de ces huit types de paradigmes serait un détail qui nous éloignerait du sujet. Nous référons donc le lecteur intéressé à ce point précis du problème à Boudon (1977), pp. 187-252.

social d'origine ou les structures sociales globales déterminent le comportement scolaire des individus, le comportement scolaire détermine à son tour, et plus tard, le statut socio-économique ou la position sociale des individus dans le système de stratification sociale (Boudon, 1976c).

C'est précisément selon ce schéma que les théories à paradigme déterministe de type "hyperculturaliste" élaborées par Hyman (1953, 1965); Kahl (1957, 1961); Bernstein (1975); Bourdieu et Passeron (1964, 1966, 1970) expliquent par exemple les inégalités inter-et/ou intra-classes sociales dans les niveaux d'aspirations scolaires. Chacun de ces auteurs fait de l'action de l'acteur la résultante exclusive des facteurs antérieurs à l'action. Ceux-ci sont généralement la socialisation de l'agent social, les valeurs et les normes qu'il a intériorisées au cours de sa vie. L'homo-sociologicus est donc ici conditionné dans son action par certains éléments culturels de son milieu social d'origine. C'est ainsi que Hyman et Kahl avancent la thèse de "système de valeurs"; Bernstein la thèse du "capital linguistique", puis Bourdieu et Passeron élaborent la thèse de "l'héritage culturel" pour expliquer les variations des niveaux d'aspirations scolaires.

D'après Hyman, les inégalités sociales qu'on observe à l'école, par exemple les inégalités d'aspirations scolaires selon l'origine sociale, s'expliquent en grande partie par le système de valeurs qui caractérise chaque strate sociale. Ce système de valeurs et de croyances guide les attitudes des individus face à la réussite sociale en général. Au fur et à mesure que l'on descend dans la hiérarchie sociale, on rencontre des systèmes de valeurs qui portent les individus à avoir des attitudes et comportements "irrationnels" face à l'enseignement et à la mobilité sociale.

C'est ainsi que les strates sociales inférieures possèdent une sous-culture ou un système de valeurs qui poussent leurs membres à avoir un faible attachement à la réussite sociale, à accorder peu d'importance à l'instrument de succès par excellence, c'est-à-dire en l'occurrence l'école. Bien sûr, dans certaines conditions particulières, les moyens de réussite peuvent être inaccessibles à une personne même très motivée; toutefois, dit Hyman, dans les limites ouvertes à l'action humaine, et si on tient compte des résultats d'enquêtes, on ne peut formuler l'hypothèse que par le système de valeurs et de croyances de son milieu social d'origine.

l'individu réduit lui-même ses possibilités d'ascension. C'est précisément ce système de valeurs qui explique les inégalités face à la réussite et les différences d'aspirations scolaires selon les strates sociales.

Pour vérifier cette hypothèse explicative, c'est-à-dire pour montrer la relation entre le système de valeurs et les aspirations scolaires ou sociales, Hyman réanalyse les données d'un ensemble d'enquêtes et fait une revue de la littérature sociologique et psychosociologique sur le problème. Cette recherche lui a effectivement permis de montrer que, à mesure que l'on descend dans la hiérarchie sociale, c'est-à-dire lorsqu'on va des strates sociales élevées vers les strates sociales plus basses, l'instruction est moins vue comme moyen de promotion; les aspirations professionnelles sont exprimées de plus en plus en termes de sécurité, de rémunération, d'avantages matériels et de stabilité dans le travail. Bref, "les classes inférieures insistent plutôt sur les aspects économiques de travail, tandis que les classes supérieures sont surtout sensibles à ses aspects personnels" (Hyman, H., 1965, pp. 268-269).

La conséquence de cela, c'est que les membres des classes ou strates sociales inférieures nourrissent de faibles aspirations scolaires et s'orientent davantage vers des "situations socialement inférieures", vers un "bon métier" plutôt que vers une "belle situation". La réussite sociale et scolaire est davantage perçue comme l'effet de facteurs qui sont hors de contrôle de la personne individuelle. Elle est attribuée au hasard, à la chance ou au destin et non à l'action planifiée et exécutée dans une certaine mesure par l'individu lui-même.

Kahl (1957, 1961) soutient une thèse explicative semblable et les résultats de ses recherches vont dans le même sens que ceux de Hyman. En effet, Kahl montre dans ses enquêtes que:

> Selon qu'on s'adresse à des adolescents ou adultes appartenant aux classes "moyennes" (middle class) ou aux classes inférieures, on observe bien les deux syndromes décrits par Hyman: volontarisme ou rationalisme d'une part, passivité et fatalisme d'autre part.
> (Boudon, 1973b, p. 56).

En résumé, la thèse principale avancée par Hyman et Kahl pour expliquer les inégalités sociales observées à l'école et dans les professions est que les strates sociales sont caractérisées par des systèmes de valeurs

différents. Ceux-ci engendrent des attitudes et comportements différents par rapport à la réussite scolaire et sociale. L'homo sociologicus ne se comprend en dernière analyse, que par le système de valeurs de sa classe sociale.

C'est dans cette perspective hyperculturaliste que s'inscrit également la thèse du capital linguistique de Bernstein (1975). Celui-ci présume que ce sont des variables intermédiaires d'ordre linguistique qui expliquent les différences des niveaux d'aspirations scolaires et de la réussite scolaire. En effet, le langage parlé et écrit joue un rôle important dans l'apprentissage scolaire. Or, il existe deux types de langage selon les strates sociales: l'un "formel" utilisé par les strates sociales moyennes et supérieures, et l'autre "public" propre aux strates sociales inférieures. Le premier est plus riche que le second en termes de contenu. Sur le plan scolaire, le langage formel répond mieux aux normes et valeurs d'apprentissage à l'école.

Par ailleurs, les deux langages impliquent chez les individus des attitudes et comportements différents, et même opposés, à l'égard de l'école. Les enfants des strates sociales moyennes et supérieures utilisant le langage formel réussissent mieux et nourrissent des aspirations scolaires plus élevées que les enfants des strates sociales inférieures utilisant le langage public. C'est ainsi donc que s'expliquent les inégalités sociales en matière d'ambitions scolaires.

La thèse de l'héritage culturel développée par Bourdieu et Passeron (1964, 1966 et 1970) pour rendre compte de l'inégalité des chances devant l'enseignement se situe aussi dans le paradigme déterministe hyperculturaliste. Chaque famille, chaque classe sociale transmet à ses membres, par des méthodes de socialisation directes et indirectes, conscientes et inconscientes, un capital culturel et un ethos, c'est-à-dire un héritage culturel. Le capital culturel est l'ensemble des habitudes, des entraînements, des attitudes, des savoirs, des savoir-faire et des goûts que les individus acquièrent dans leur milieu social d'origine. Quant à l'ethos, il est défini comme un système de valeurs implicites et profondément intériorisées par les individus. Par ses deux éléments, l'héritage culturel détermine d'une part, les attitudes des individus face à la culture, à l'éducation et à l'école; et joue d'autre part, un rôle important dans

l'apprentissage scolaire. Or, l'héritage culturel diffère selon les classes sociales.

C'est ainsi que le capital culturel et l'ethos des enfants appartenant aux strates socialement et culturellement favorisées les préparent bien et mieux à l'apprentissage scolaire dans la mesure où l'héritage culturel de leurs milieux est très proche de la culture scolaire. Quant aux enfants des classes défavorisées, leur héritage culturel diffère considérablement de la culture scolaire. Leur entrée à l'école constitue donc la conquête d'un nouveau monde, le monde culturel des classes privilégiées. Leur apprentissage est alors plus difficile. L'influence du milieu familial sur la réussite scolaire serait presqu'exclusivement culturelle. C'est donc au niveau de l'héritage culturel qu'on doit comprendre et expliquer les inégalités de réussite scolaire.

Par ailleurs, le système d'enseignement jouit d'une autonomie relative et constitue ainsi un lieu de choix d'orientations entre cycles longs conduisant aux études supérieures et plus tard, à des statuts socio-professionnels supérieurs, et cycles courts menant aux institutions professionnelles et au marché du travail. Or la réussite scolaire, étroitement liée à l'héritage culturel, détermine les aspirations scolaires et le choix des orientations. Les élèves des classes sociales inférieures réussissant moins bien ont également de faibles ambitions scolaires et s'orientent de façon générale vers les cycles courts. Ceux des classes sociales supérieures réussissent très bien, nourrissent en conséquence de hautes aspirations scolaires et s'engagent généralement dans les cycles longs.

Le système d'enseignement opère ainsi donc des éliminations successives tout au long de la carrière scolaire des individus et, ce faisant, sert en dernière analyse les structures sociales. C'est pourquoi, dans les rapports sociaux de production, la plupart des fils d'ouvriers deviennent des ouvriers ou techniciens, et les fils de cadres supérieurs deviennent généralement des cadres supérieurs. Mais est-ce que l'héritage culturel a une influence aussi déterminante et déterministe tout au long de la carrière scolaire des individus? Est-ce que la reproduction des classes sociales se fait de façon aussi mécanique? Si oui, comment expliquer qu'à réussite scolaire égale, les différentes classes sociales continuent d'orienter différemment leurs enfants vers le cycle long ou le cycle court?

Pour répondre à ces interrogations, Bourdieu refuse au départ l'explication du "bon vouloir des parents", pour recourir à celle du "choix du destin". Dès lors, l'auteur s'inscrit dans un schéma explicatif déterministe de type "hyperfonctionnaliste" qui est le suivant.

L'observation des différences dans les niveaux d'aspirations scolaires ou d'orientations scolaires des élèves des diverses classes sociales malgré la même performance scolaire serait, selon Bourdieu, la manifestation extérieure et réelle de "l'intériorisation des chances objectives offertes aux individus" de chaque classe sociale (Bourdieu, 1966, p. 330). Tout se passe comme si les attitudes des parents à l'égard de la scolarisation de leurs enfants "étaient avant tout l'intériorisation du destin objectivement assigné (et mesurable en termes de chances statistiques) à l'ensemble de la catégorie sociale à laquelle ils appartiennent" (p. 331).

Le schéma explicatif serait le suivant en ce qui concerne parents et enfants des classes populaires. L'expérience montre qu'un fils d'ouvrier a très peu de chance d'aller à l'université. Les parents et leurs enfants perçoivent cette réalité et l'intériorisent (subjectivement). Parents et enfants se comporteront devant l'école de manière à réaliser (objectivement) la chose perçue comme une donnée de fait: "le lycée et l'université ne sont pas faits pour nous".

> Mais, plus profondément, parce que le désir raisonnable de l'ascension par l'école ne peut se former tant que les chances objectives de réussite sont infimes, les ouvriers peuvent tout ignorer de la statistique objective qui établit qu'un fils d'ouvrier a deux chances sur cent d'accéder à l'enseignement supérieur; leur comportement se règle objectivement sur une estimation empirique de ces espérances objectives, communes à tous les individus de leur catégorie.
> (Bourdieu, 1966, p. 331).

Quant aux membres de la classe moyenne (classe de transition), ils adhèrent plus fortement à la culture scolaire, car l'école leur "offre des chances raisonnables de combler toutes (leurs) attentes en confondant les valeurs de la réussite scolaire et celles du prestige culturel". C'est ce qu'on appelle le "mécanisme de répétition".

On voit sans difficulté l'approche déterministe d'une telle explication. Grâce à l'habitus, c'est-à-dire au

> Principe générateur et unificateur des conduites et des opinions qui en est aussi le principe explicatif, puisqu'il tend à reproduire en chaque moment d'une biographie scolaire ou intellectuelle le système des conditions objectives dont il est le produit. (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 198).

les individus (parents et étudiants) de chaque classe sociale agissent et s'expriment de telle manière devant le système scolaire. Ces attitudes et ces comportements qui se reproduisent en fonction de la classe sociale permettent à l'école d'assumer une sélection des individus, sélection qui est elle-même opérée "sur la base de valeurs dont la fonction latente est de garantir la reproduction des structures sociales et particulièrement la hiérarchie des classes ou, plus exactement, l'opposition entre groupe dominant et groupe dominé" (Boudon, 1973, p. 54). C'est cette explication finaliste des inégalités sociales observées à l'école qui a poussé certains critiques de la sociologie à qualifier la thèse de la reproduction de Bourdieu et Passeron d'"hyperfonctionnalisme"[6].

Le paradigme déterministe de type "hyperfonctionnaliste" base son explication sur la théorie des rôles, c'est-à-dire qu'il considère les actes des individus comme l'expression d'un rôle social par rapport auquel l'acteur est déterminé et pour ainsi dire ne peut dévier. L'orientation ou les aspirations scolaires d'un jeune seraient, par exemple, une conséquence du rôle global que ses origines sociales lui imposeraient.

Enfin, les théories qui s'inspirent du "paradigme du réalisme totalitaire"[7] donnent, elles aussi, une explication déterministe des inégalités scolaires.

Dans le paradigme du réalisme totalitaire, toute action ou tout comportement de l'acteur social est une illusion de choix car, en dernière

---

6 Voir Bourricaud, F. (1975). "Contre le sociologisme", dans *Revue française de sociologie*, XVI, suppl., pp. 583-603.

7 "Paradigme du réalisme totalitaire". Boudon a emprunté ce terme à Piaget. "Il y a (...) parmi les types d'explication sociologique, le réalisme totalitaire: le tout est un "être", qui exerce ses contraintes, modifie les individus (leur impose sa logique, etc.) et demeure donc hétérogène aux consciences individuelles telles qu'elles seraient indépendamment de leur socialisation" (Piaget, J. *Etudes sociologiques*, Genève, Droz, 1965, p. 145).

analyse, ce choix - si choix il y a - n'est que le produit réel du déterminisme exercé par les structures sociales sur les conduites individuelles (Boudon, 1977, p. 240). Par exemple, le comportement scolaire de l'agent social ne peut s'expliquer qu'à partir des structures sociales qui définissent l'organisation socio-économique de la société globale. Le raisonnement est le suivant. Dans les sociétés industrielles c'est le système scolaire qui détermine le niveau d'éducation des personnes en assumant les fonctions de transmission des connaissances, des pratiques et de sélection selon les compétences acquises. Celles-ci sont, de façon générale, exigées d'abord et avant tout par le marché de l'emploi. Mais ce dernier n'est pas uniforme, il est au contraire caractérisé par une division du travail: "le secteur du travail intellectuel", et "le secteur du travail manuel". Le système scolaire assume également ces deux fonctions à travers une structure divisée en réseaux correspondant aux secteurs du marché de l'emploi.

On peut ainsi dire qu'il y a un certain déterminisme en chaîne entre le système scolaire, les individus et la structure socio-économique de la société globale: le système de division du travail détermine dans une large mesure la structure bipolaire du système d'enseignement (le réseau général et le réseau professionnel); cette structure détermine à son tour les attitudes et comportements scolaires des individus qui, en dernière analyse, ne font que répondre aux besoins du marché du travail ou aux exigences de la structure socio-économique. L'exemple qui illustre bien le "paradigme du réalisme totalitaire" est la thèse développée par Baudelot et Establet (1971) pour rendre compte des phénomènes d'inégalité des chances devant l'école, par exemple des aspirations scolaires et/ou des orientations scolaires des jeunes dans les sociétés industrielles.

Cette thèse peut être résumée en ces termes. C'est la division de la société en deux classes sociales antagonistes qui explique la division de l'école en deux réseaux principaux, et c'est en fonction de ces structures sociales et scolaires que les individus se comportent. C'est ainsi et seulement ainsi qu'on peut expliquer le fait que la plupart des enfants des "prolétaires" nourrissent de faibles aspirations scolaires et s'orientent vers les réseaux qui forment les "prolétaires"; et la plupart des enfants des "bourgeois" ont des ambitions scolaires élevées, et s'o-

rientent vers les réseaux "nobles" formant des "bourgeois". Il s'agit d'une explication qui se situe bien dans ce que nous avons défini comme le paradigme déterministe du "réalisme totalitaire".

Les trois paradigmes dont on vient de parler rendent effectivement compte de certaines données statistiques sur les inégalités sociales à l'école. En effet, toutes les données d'enquête qui montrent, par exemple, que la réussite scolaire, l'orientation scolaire ou les aspirations en matière d'éducation sont positivement liées au statut socio-économique de la famille, au niveau d'éducation des parents, au langage du milieu familial, etc. sont compatibles avec les explications des théories issues de ces paradigmes. Les mêmes données montrent également qu'il existe une correspondance entre la structure du système scolaire et les structures sociales et économiques de la société dans la mesure où, selon les connaissances et les compétences acquises à l'école, l'individu est appelé à travailler dans tel ou tel secteur de l'économie. Ce phénomène s'explique bien par le paradigme du réalisme totalitaire.

Bref, ces trois paradigmes déterministes ont contribué pour leur part à l'explication des inégalités sociales en matière d'éducation et ont, sans doute, fait progresser la sociologie de l'éducation au cours des années 50 et 60, dans son approche théorique des problèmes d'inégalités. Mais, présume Boudon, à cause de leur représentation déterministe de l'acteur social, leurs explications des inégalités scolaires demeurent partielles et parfois inadéquates.

Ainsi, par exemple, elles sont incapables d'expliquer la structure interactionnelle que l'on rencontre souvent dans les tableaux sur les ambitions scolaires des élèves de différents statuts socio-économiques ou strates sociales. De façon plus précise, un tableau qui combine à la fois la profession du père, le quotient intellectuel du fils et l'intention de poursuivre les études post-secondaires présente une structure statistique typique (phénomène d'interaction)[1] difficilement explicable par les théories déterministes et unifactorielles (cf. Boudon, 1973, p. 62). C'est ce qui a, sans doute, fait dire à Girod que ces théories:

---

1 "On dit qu'il y a interaction au sens statistique lorsque l'effet d'une variable sur une autre dépend d'une tierce variable." (Boudon, 1977, p. 273, notes 51).

> laissent en blanc, à titre de résidu non expliqué, une grande part du processus de la sélection scolaire et de la répartition des situations sociales, la moitié à peu près, les trois quarts ou les huit dixièmes, selon les modèles et selon les aspects de l'inégalité qui sont pris comme variables dépendantes.
> (Girod, 1977, p. 31).

2.2 De l'indéterminisme

Des fois certaines études nettement situées dans l'empirisme néo-positiviste américain attribuent ce fait à la négligence, dans les recherches, de variables pertinentes capables d'expliquer les inégalités scolaires et sociales (Blau et Duncan, 1967; Sewell et Hauser, 1975, 1976). D'autres aboutissent à l'indétermination des facteurs d'inégalités sociales et scolaires et expliquent leur existence par le "hasard" ou la "chance". C'est le cas très précis de l'étude de Jencks et al. (1972/1979), étude qui, du reste, a fait couler beaucoup d'encre (Pettigrew et al., 1973; Pullum et al., 1973; Boudon, 1974a; Litt, 1980). Nous nous y attarderons donc un peu dans l'analyse.

L'étude de Jencks et al. basée sur de vastes données statistiques américaines aboutit à la conclusion que l'école n'est ni responsable des inégalités sociales, ni un facteur privilégié d'égalisation des chances dans la société. Les auteurs sont arrivés à une telle conclusion lorsqu'ils ont observé une faible relation statistique entre certaines variables sociales (revenu, statut professionnel, milieu d'origine, etc.) et certaines variables scolaires (niveau d'éducation, aptitude cognitive, etc.).

> La relation entre une variable d'inégalité et une autre est généralement très faible, ce qui veut dire que rendre un caractère plus égal n'a vraisemblablement pas beaucoup d'influence sur le degré d'inégalité des autres caractères.
> (Jencks et al., 1979, p. 239).

Ou bien alors, ils ont constaté qu'il y aurait une foule de facteurs inconnus et incontrôlables qui agiraient beaucoup plus sur l'inégalité des chances face à la vie que ne le ferait l'école. En dernière analyse, l'étude de Jencks et al. aboutit à la conclusion que, en matière d'inéga-

lités sociales et scolaires, "l'indéterminisme paraît plus notable que le déterminisme". Pour expliquer l'indéterminisme, les auteurs avancent l'argument de la "chance" et du "hasard" dans les inégalités.

> Une grande partie de l'écart (du statut) est probablement dû au hasard (un ouvrier métallurgiste se retrouve en chômage et occupe un emploi temporaire de peintre alors qu'un autre conserve son emploi parce que son usine a une meilleure activité). (Jencks et al., 1979, p. 195).

C'est la chance qui explique aussi l'inégale répartition des revenus entre les individus. "En général, nous pensons que la chance a beaucoup plus d'influence sur le revenu que les gens chanceux ne l'admettent" (Jencks et al., 1979, p. 227). En effet, argumentent les auteurs, ce sont des connaissances fortuites qui dirigent l'individu vers un genre d'emploi plutôt que vers un autre; c'est le mauvais temps qui détruit la récolte de l'agriculteur une année, et l'autre année c'est le beau temps qui lui favorise une récolte abondante.

Bref, ce sont là autant d'événements imprévisibles, parce que conditionnés par le hasard, la chance, qui peuvent expliquer les inégalités des revenus, des statuts, etc. Et "puisque nous pensons que la chance a au moins autant d'effet que la compétence sur le revenu, nous avons aussi pris en considération les moyens pour réduire son influence" (Jencks et al., 1979, p. 228). Parmi ces moyens, les auteurs excluent évidemment l'école puisque sa démocratisation n'a pas été suivie d'une réduction relative des inégalités sociales et économiques depuis un quart de siècle. La seule solution efficace qui reste selon Jencks et al., c'est d'établir

> ... un contrôle politique sur les institutions économiques qui modèlent notre société (Etats-Unis d'Amérique). C'est ce que les autres pays appellent habituellement le socialisme. Toute action de moindre envergure apportera les mêmes déceptions que les réformes des années soixantes. (Jencks et al., 1979, p. 254).

Que Jencks et son groupe de recherche recommandent l'instauration du socialisme aux Etats-Unis pour résoudre le problème des inégalités sociales, économiques et scolaires, c'est là leur option politique et leur position idéologique. Mais qu'ils expliquent l'inégalité des chances en sa-

tière d'éducation, de statut professionnel, etc. par le hasard ou la chance, voilà qui est surprenant au premier abord de la part de chercheurs en sciences sociales; voilà qui est également inacceptable par d'autres sociologues. Boudon compte parmi ceux-ci et a tenté d'expliquer pourquoi Jencks et al. en sont arrivés là.

La recherche de Jencks et al. s'inscrit dans le paradigme déterministe que Boudon appelle le "déterminisme méthodologique". Ce paradigme emploie évidemment les propositions du genre "A (antérieur à B) explique B", mais l'interprétation qu'il fait de ces propositions n'est pas incompatible avec une interprétation interactionniste. En fait, il a recours à un type d'analyse qui suppose un nombre de variables explicatives aussi grand que possible afin de rendre compte d'une proportion aussi grande que possible de variance finale. Mais généralement le déterminisme méthodologique ne parvient à expliquer qu'une proportion très faible de variance finale. C'est précisément le cas des études de Jencks et al. qui, comme on l'a déjà vu, aboutissent à une certaine indétermination des facteurs d'inégalités sociales et scolaires.

Cependant, aussi surprenants que soient les résultats de cette enquête, on ne saurait les rejeter au nom de la validité, car les données que les auteurs ont utilisées sont nombreuses, concordantes et de bonne qualité. On peut, par ailleurs, dire qu'il s'agit des données spécifiques à une société particulière, c'est-à-dire les Etats-Unis. Mais, "quand on se tourne vers d'autres données, ou vers des études antérieures sur les inégalités et qu'on les lit à la lumière des résultats de Jencks, on conclut, comme lui, à une faible liaison entre les différentes formes d'inégalité" (Boudon, 1974a, p. 86). Boudon cite à l'appui des études faites en Angleterre, au Danemark, en Suède et en Allemagne au cours des années 50 qui ont déjà abouti aux mêmes conclusions que Jencks et al.

Pourquoi alors cette indétermination dans la relation entre les différentes formes d'inégalité? C'est surtout une question de méthodologie. En effet, les travaux de Jencks et d'autres comme Blau et Duncan, Bowles, etc. sont généralement faits à partir d'un type d'instrumentation statistique qui oblige les auteurs à "introduire dans leurs schémas de causalité des variables définies exclusivement au niveau des individus"

(Boudon, 1974a, p. 89). Or, cette méthode d'analyse conduit à une certaine impasse dans la mesure où elle amène le chercheur à négliger des variables dont une analyse de bon sens montre qu'elles peuvent déterminer l'intensité de la corrélation entre les différentes formes d'inégalités. Boudon montre alors comment

> les résultats surprenants et inexplicables dans le cadre de la méthodologie de Jencks deviennent transparents à partir du moment où on s'efforce de construire des modèles relevant de l'analyse des systèmes et permettant de tenir compte de contraintes structurelles évidentes.*
> (Boudon, 1974a, p. 94).

Quant aux paradigmes déterministes hyperculturaliste, hyperfonctionnaliste et du réalisme totalitaire, s'ils n'expliquent pas les inégalités sociales et scolaires par la chance ou le hasard, il n'en demeure pas moins vrai qu'ils sont parfois incapables d'expliquer, comme on a eu déjà l'occasion de le signaler plus haut, certaines données statistiques. On rencontre, en effet, souvent des tableaux statistiques sur les inégalités devant l'enseignement qui présentent une structure d'interaction typique mais plus ou moins complexe, comme par exemple le tableau ci-dessous:

Tableau 2.1

Niveau d'aspiration scolaire ou professionnel en fonction de l'origine sociale et la performance scolaire**

Niveau d'aspiration (scolaire ou professionnel)	Origine sociale			
	- (élevées)		- (basses)	
	Performances scolaires			
	- (élevées)	- (basses)	- (élevées)	- (basses)
- élevé	90%	85%	70%	40%
- bas	10%	15%	30%	60%

**(cf. Boudon, 1976a, p. 43).

Le tableau 2.1 présente les relations entre l'origine sociale, la performance scolaire et les aspirations scolaires ou professionnelles de

* N.B. Nous avons souligné.

jeunes étudiants. La structure de ce tableau montre que le niveau d'aspiration (scolaire ou professionnel) est peu affecté par les performances scolaires lorsque les étudiants appartiennent à une origine sociale élevée. Par contre, le niveau d'aspiration (scolaire ou professionnel) est fortement dépendant des performances scolaires lorsque les étudiants sont issus d'une origine basse. Autrement dit, une analyse simple montre que l'influence

> ... des performances actuelles sur les aspirations sont plus sensibles si la classe d'origine est plus basse, et que l'effet de la classe d'origine sur les aspirations est plus sensible si les performances scolaires actuelles sont plus basses. (Boudon, 1976a, p. 432).

Par cet exemple, on peut voir facilement que ni le paradigme déterministe de type hyperculturaliste (thèses du système de valeurs de classe, de l'héritage culturel, du capital linguistique), ni le paradigme de type hyperfonctionnaliste (thèse de l'intériorisation subjective des chances objectives - reproduction -), ne peuvent rendre compte des données statistiques observées sur l'inégalité des chances devant l'enseignement en termes d'aspirations scolaires par exemple. En effet, aucun des arguments théoriques avancés par ces paradigmes ne peuvent plus être invoqués ou retenus pour expliquer les inégalités scolaires observées selon les origines sociales dans le cas ci-haut présenté, puisque la comparaison porte cette fois sur des étudiants ayant obtenu le même niveau de réussite scolaire.

Cela signifie, en fait, que ces individus ont assimilé également la culture scolaire, c'est-à-dire que dans le cas des étudiants d'origine sociale faible, l'héritage culturel dû à leurs familles a été comblé à un moment donné du cursus scolaire. Donc, cette thèse ne tient plus au-delà d'un niveau donné du système d'enseignement. Le postulat de l'intériorisation des chances objectivement fixées est, par ailleurs, incompatible avec la structure interactionnelle que présentent les données de ces deux tableaux. Le désavantage cognitif et linguistique est aussi insuffisant pour expliquer les inégalités qu'on note encore ici. La thèse du système de valeurs ou de sous-cultures de classe ne peut non plus apporter une quelconque contribution. En effet, on peut argumenter avec Boudon en

disant que:

> ... si les différences d'attitudes entre classes (attitudes à l'égard de la réussite sociale, de l'utilité des études et du lien entre études et réussite) étaient le seul facteur à l'oeuvre, on ne comprendrait pas pourquoi ...
> (Boudon, 1979, p. 215).

les élèves d'origine sociale inférieure et d'origine sociale supérieure ont à peu près les mêmes chances de s'orienter vers le cycle long ou d'avoir des aspirations scolaires élevées lorsque leur réussite scolaire actuelle ou passée est excellente, et des chances très différentes lorsque la réussite actuelle ou passée est faible; comme on l'observe fréquemment dans certaines enquêtes (Boudon, 1979, pp. 212-213).

La thèse de sous-cultures de classes pourrait toutefois être encore évoquée pour expliquer les différences entre classes qu'on continue d'observer, mais à condition d'y inclure une proposition supplémentaire

> ... selon laquelle, culturellement, les individus sont d'autant plus hésitants à prendre des risques qu'ils appartiennent à des classes sociales plus basses. Mais il s'agirait alors, typiquement, d'une hypothèse ad hoc, c'est-à-dire d'une hypothèse introduite pour les besoins de la cause et par conséquent dépourvue de pouvoir explicatif.
> (Boudon, 1975, p. 14).

En d'autres mots, ce serait faire preuve de pragmatisme et non de théorisation dans l'explication. Quant au paradigme du réalisme totalitaire, on ne peut le citer ici à cause des exemples d'études choisis. Mais d'autres recherches ont montré que dans certains cas, "la structure de la demande scolaire peut au contraire tendre à s'écarter des exigences de la structure sociale, même lorsque l'autorité politique utilise des moyens dont elle dispose pour obtenir un meilleur ajustement" (Boudon, 1977, pp. 121-122).

2.3 Pour un paradigme interactionniste

Pour conclure cette section de l'analyse consacrée aux théories sociologiques de l'inégalité des chances basées sur des paradigmes déterministes, il est important de souligner que les commentaires et les critiques qui viennent d'être faits ne constituent pas une négation absolue de

ces théories. On a voulu surtout montrer leur portée et leurs limites explicatives d'une part, et tenter d'autre part, d'en déterminer les raisons épistémologiques et méthodologiques.

Ainsi, on a reconnu que les paradigmes déterministes expliquent un certain nombre d'inégalités scolaires, comme par exemple la différence de la réussite scolaire et du niveau d'aspirations scolaires ou d'orientation scolaire selon les origines sociales des jeunes étudiants. On a également montré qu'à un certain moment et devant certaines données statistiques, ces théories deviennent impuissantes en termes d'explication des inégalités scolaires. Par ailleurs, le déterminisme auquel ces théories ont habitué les spécialistes et les hommes politiques a été remis en cause par les résultats de recherche de Jencks et al. Il semble donc nécessaire de reconnaître d'abord l'apport spécifique de ces théories dominantes à la compréhension des problèmes d'inégalités sociales et scolaires et de chercher ensuite à pousser "plus loin" les connaissances dans ce domaine, c'est-à-dire de tenter d'explorer d'autres voies de théorie et de méthode pouvant permettre de connaître et de comprendre d'autres aspects de la question.

A la lumière d'études théoriques et empiriques puis se référant à la pensée sociologique des grands fondateurs de cette discipline, Boudon s'est inscrit dans cette voie en présumant que pour sortir la sociologie de l'inégalité des chances d'une certaine "impasse" dans laquelle elle s'est trouvée à un moment donné, il faut recourir à une théorie explicative qui s'inspire d'un ou des paradigmes interactionnistes et adopter une démarche d'analyse systémique. Et c'est la théorie de la rationalité de l'acteur que Boudon propose (1973, 1977, 1979). Cette théorie s'inspire du paradigme interactionniste de type wébérien qui interprète à l'instar des autres paradigmes de cette famille, les comportements des acteurs comme étant dotés d'une propriété d'intentionnalité et par conséquent comme ayant le statut d'action. Mais contrairement aux autres paradigmes interactionnistes, le type wébérien "introduit l'hypothèse que certains éléments de ces actions (structuration du système de préférences, choix des moyens pour obtenir les fins désirées, habileté dans la mise en oeuvre des moyens, etc.) sont déterminés par des éléments antérieurs aux actions en question" (Boudon, 1977, p. 199). Ici, il est très important

de le souligner, l'introduction des éléments antérieurs aux actions étudiées n'exclut pas le fait que les attitudes et comportements des individus ne soient considérés comme orientés vers des fins. Autrement dit, le caractère relativement déterminant d'éléments antérieurs à l'action ne prive pas cette dernière de son statut d'action (Boudon, 1977, p. 200).

La théorie de la rationalité de l'acteur développée principalement par Boudon (1973) et de plus en plus utilisée par d'autres sociologues (Girod, 1977; Massot, 1979; Cherkaoui, 1979; Lévesque et Sylvain, 1982) permet effectivement de rendre compte, dans une large mesure et dans un langage qui attribue à l'agent social un statut d'autonomie, des inégalités scolaires en général et de certaines formes typiques d'inégalités sociales et scolaires en particulier. Avec ce modèle théorique, écrit Girod, "ce qui est porté par d'autres au compte de mécanismes non encore repérés, ou de l'indéterminable, est rendu ainsi pour une large part intelligible" (Girod, 1977, p. 32). L'une des potentialités heuristiques de la théorie de Boudon, c'est qu'elle permet d'introduire, dans un modèle d'analyse, des données ayant trait aux caractéristiques structurelles de la société globale ou du milieu social tout en indiquant que ces dernières peuvent conditionner, par un réglage d'ensemble très particulier, l'effet des facteurs individuels, personnels ou du contexte. En cela, la théorie de Boudon représente à la fois un complément et un dépassement des théories à paradigmes déterministes.

> Au lieu de fermer prématurément le Grand Livre de la sociologie en se satisfaisant d'énoncés universaux partiellement faux, les axiomes du modèle de Boudon ouvrent de nombreuses voies de recherches fécondes. Ce n'est pas là le moindre de ses avantages.
> (Massot, 1979, p. 198).

Au Québec précisément le modèle théorique de la rationalité des acteurs a été appliqué à l'analyse des données d'ASOPI et a permis de rendre compte de phénomènes scolaires aussi complexes que les cheminements scolaires des étudiants (Massot, 1979), les cheminements scolaires et occupationnels (Lévesque et Sylvain, 1982), les aspirations scolaires (Mellouki, 1979). Ces études ont contribué pour leur part à la vérification d'hypothèses déduites de ce modèle. De plus les unes et les autres suggèrent aux chercheurs de nouvelles voies de recherches à entreprendre

afin d'apporter une certaine contribution à la compréhension et à l'explication d'autres phénomènes scolaires à l'aide de la théorie de Boudon. L'apport de nouvelles mesures, écrit Massot, consoliderait sans doute l'analyse. Par exemple "l'intégration des aspirations scolaires et professionnelles devrait délimiter les champs des possibles dans lesquels la rationalité ne prend un sens précis que face aux alternatives perçues par l'étudiant" (p. 200).

Nous faisons nôtre cette suggestion de Massot, car nous présumons que la théorie de la rationalité de l'acteur qui se situe dans le cadre d'un paradigme interactionniste (ou actionniste) de type wébérien est très bien appropriée pour l'étude de l'aspiration scolaire définie comme un type d'action ou une orientation à l'action des individus face à la scolarisation. C'est justement cette théorie qui constituera le cadre général d'analyse et d'explication de notre recherche sur les niveaux des aspirations scolaires des élèves du cours secondaire selon leurs origines sociales (inter-et intra-strates sociales). Dès lors, il convient de présenter la théorie de la rationalité de l'acteur élaborée par Boudon. C'est précisément l'objet du prochain chapitre (III).

CHAPITRE III

CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE

> *Les êtres humains mettent autant de persévérance à tirer parti des systèmes sociaux qu'à leur donner prise. L'homme a été créé pour utiliser et pour construire des systèmes sociaux. On le comprend de travers quand on le ramène à n'être qu'un simple "produit de ces systèmes sociaux..."*
>
> Gouldner, Alvin W.: *The Coming Crisis of Sociology*, London, Heinemann, 1970, p. 200.

Pour étudier le problème des inégalités sociales et scolaires dans leurs formes à la fois complexes et simples Boudon, avons-nous dit, se situe dans le cadre d'un paradigme interactionniste, c'est-à-dire dans un cadre sociologique général utilisant un ensemble de langages qui reconnaît une certaine autonomie à l'acteur social.

> Le diagnostic auquel j'aboutis est que, faute de préciser les degrés de liberté dont, compte tenu des contraintes structurelles, les agents sociaux disposent dans une situation donnée, on se condamne à des théories sociologiques peu satisfaisantes.
> (Boudon, 1977, p. 13).

Boudon propose, en fait, une théorie systémique basée sur le paradigme des effets pervers qui est un type de paradigme interactionniste. Dans les pages qui vont suivre, nous définirons d'abord la notion d'effets pervers et ensuite nous présenterons la théorie de la rationalité de l'acteur qui s'en inspire.

3.1 Paradigme des effets pervers

La notion d'effets pervers est utilisée par Boudon dans un sens large pour désigner à la fois "les effets non désirés et indésirables". Mais en réalité la première figure d'expressions traduit mieux l'idée d'effets pervers. Goethe dirait "Une part de cette force qui veut toujours le mal, et fait toujours le bien". Sur le plan social, les effets pervers sont ceux qui produisent des effets indésirables que l'on y lifie communément d'effets de composition, d'effets d'agrégation ou d'effets non désirés. Mais dans le langage des sciences sociales les effets pervers désignent "les effets individuels ou collectifs qui résultent de la juxtaposition de comportements individuels sans être inclus dans les objectifs recherchés par les acteurs" (Boudon, 1977, p. 10). Les inégalités scolaires et sociales peuvent être interprétées comme des effets pervers, c'est-à-dire comme des résultats de l'agrégation des actions individuelles ou collectives.

En fait, la notion d'effets pervers est synonyme des notions de conséquences inattendues chez Merton, de contre-finalité chez Sartre. L'histoire des sciences sociales est donc fondamentalement jalonnée de grands penseurs qui ont fait usage de la notion d'effets pervers pour expliquer des phénomènes sociaux tels que l'inflation, les inégalités, etc., et pour bâtir des théories.

> Dans tous les cas où les sociologues ont réussi à déchiffrer des phénomènes obscurs, ils ont utilisé des analyses de type interactionniste: le phénomène en question est expliqué par la composition d'actions individuelles dont la logique ne peut être ramenée à des schémas de type stimulus-réponse ou cause-effet. (Boudon, 1977, p. 245).

Les notions d'intentionnalité, de préférences, de choix des acteurs sont souvent utilisées même dans les cas limites de comportements rituels. Mais cette tradition semble être interrompue après Marx. Aujourd'hui, seuls quelques auteurs mènent leurs recherches dans le cadre du paradigme des effets pervers, par exemple Lewis Coser aux Etats-Unis et Michel Crozier en France. Quant à Boudon, c'est sur le terrain de la sociologie de l'éducation qu'il a trouvé de nombreux phénomènes caractérisés par l'existence d'effets pervers (Boudon, 1977).

Comment se présente le paradigme des effets pervers du point de vue conceptuel et analytique? Quelle est sa potentialité heuristique des phénomènes d'inégalités sociales et scolaires? Nous tenterons maintenant de répondre à ces questions.

Le paradigme des effets pervers est un paradigme interactionniste de type wébérien. Les caractéristiques générales de ce dernier, c'est-à-dire l'ensemble des propositions et concepts fondamentaux qui le définissent se présentent ainsi.

Les comportements des acteurs sont considérés comme dotés d'un caractère intentionnel et par conséquent comme ayant le statut d'actions. De plus, on suppose que certains éléments de ces actions, par exemple le choix des moyens pour obtenir les fins désirées et l'habileté dans la mise en oeuvre des moyens sont en rapport avec des facteurs antérieurs qui peuvent affecter le champ des actions considérées. En général, l'acteur social entreprend une action en vue d'une fin. Pour cela, ses attitudes et ses comportements doivent être expliqués par les objectifs qu'il recherche. De plus, il a une connaissance plus ou moins exhaustive des moyens dont il dispose pour réaliser ses objectifs et parvenir à ses fins. L'acteur est capable d'apprécier de façon objective l'efficacité et les limites respectives de ces moyens (Boudon, 1976a, p. 420). Le paradigme interactionniste de type wébérien conçoit donc un homo sociologicus actif et utilise un langage incluant un certain nombre d'hypothèses sur les objectifs et les fins recherchés par les acteurs, sur leur intentionnalité, les contraintes limitant leur marge d'actions ou de décisions. Tous ces concepts-clés s'appliquent au paradigme des effets pervers dans la mesure où la notion même d'effets pervers implique celle d'action.

> Un effet pervers ne peut apparaître que dans un cadre analytique dans lequel le sujet sociologique, l'homo sociologicus, est conçu comme mû par les objectifs qu'il désire atteindre et par les représentations qu'il a des moyens susceptibles de lui permettre d'atteindre ces objectifs.
> (Boudon, 1977, p. 12).

Par ailleurs, on suppose que l'action humaine est rationnelle en ce sens qu'elle poursuit des fins compatibles avec les données de la situation. Cependant, le paradigme des effets pervers implique, dans son cadre

particulier, l'image d'un homo sociologicus non pas rationnel, mais plutôt celle d'un homo sociologicus intentionnel. Celui-ci est

> ... doté d'un ensemble de préférences, cherchant des moyens acceptables de réaliser ses objectifs, plus ou moins conscient du degré de contrôle dont il dispose sur les éléments de la situation dans laquelle il se trouve (conscient en d'autres termes des contraintes structurelles qui limitent ses possibilités d'action), agissant en fonction d'une information limitée et dans une situation d'incertitude.
> (Boudon, 1977, p. 14).

Cette axiomatique de l'homo sociologicus intentionnel implique la notion de "rationalité limitée". C'est celle-ci qui permet d'échapper dans une certaine mesure au déterminisme. En effet, il faut reconnaître que la rationalité de l'homo sociologicus intentionnel n'est pas absolue, mais relative. Elle peut parfois même être fausse ou erronée, en ce sens que l'acteur peut avoir une fausse conscience des moyens dont il dispose pour réaliser ses objectifs. Parfois même, la rationalité peut être contraire aux intérêts de l'acteur. Mais tous ces cas ne sont que des exceptions, des cas limites et par conséquent n'autorisent point à dire que "le comportement de l'agent social soit déterminé. Intelligible, oui. Déterminé, non. La distinction est fondamentale. Elle entraîne des conséquences considérables du point de vue du fonds comme de celui de la méthode" (Boudon, 1977, p. 188).

En fait, du point de vue du fonds, on doit critiquer le sociologisme, c'est-à-dire la doctrine qui veut que les intentions et les actions de l'acteur soient toujours considérées comme des effets et jamais comme des causes. Pourquoi ne pas voir aussi dans les intentions et les actions, les "causes" de certains phénomènes sociaux tels que les inégalités sociales à l'école par exemple?

Le paradigme des effets pervers part donc du principe qu'il n'y a pas d'effets de composition ou d'agrégation sans sujet sociologique doté de capacité d'action et d'intention. L'atome logique de la sociologie est représenté ici avec ses capacités d'intentionnalité, c'est-à-dire de rationalité limitée. En termes plus explicites, le raisonnement est le suivant. L'homo sociologicus est un sujet agissant, il est non rationnel

mais intentionné, car il a la capacité de donner un sens, des objectifs et des fins à son action, de contrôler symboliquement ou matériellement une partie de son environnement, c'est-à-dire de définir sa réalité, de construire des significations, de formuler des projets, de conduire des stratégies. Mais cela ne signifie pas que des facteurs extérieurs ou intérieurs à la situation n'influencent pas l'action de l'acteur. Le paradigme des effets pervers reconnaît que les structures sociales (l'origine sociale, les structures de l'école, etc.) imposent des contraintes et des coûts différents selon les divers coûts possibles de l'action. Toutefois, on suppose que ces coûts et contraintes sont perçus par l'acteur social qui n'agit qu'en fonction de sa propre définition de la réalité.

Sur le plan de la démarche analytique, Boudon élabore, à partir du paradigme des effets pervers, un modèle de théorie systémique plus opératoire pour l'étude d'un phénomène d'inégalités scolaires. Cette théorie, comme on va le montrer, est d'inspiration à la fois économique (les notions d'effets pervers, de rationalité sont empruntées à l'économie) et sociologique (la notion de position sociale); de plus, elle implique une méthode d'analyse systémique.

3.2 Vers un modèle de théorie systémique de la rationalité de l'acteur

Sur le plan conceptuel, Boudon emprunte à la théorie économique la notion de rationalité qui suppose que, fondamentalement, l'homme en tant qu'agent économique est rationnel dans la mesure où il cherche de façon générale à servir au mieux ses propres intérêts. Par exemple, il cherche à maximiser ses revenus et/ou ses satisfactions personnelles. Le principe de la rationalité de l'acteur peut s'énoncer ainsi: "le comportement d'un individu doit être essentiellement compris comme le produit de sa volonté: l'individu agit comme il le fait parce que, à tort ou à raison, il estime qu'il est de son intérêt d'agir ainsi" (Boudon, 1975b, p. 1).

Lorsque l'acteur social s'engage dans une action donnée, il entre en fait dans un processus de décision complexe dont les paramètres sont la définition globale de la situation, les coûts encourus par l'action entreprise, les risques et les bénéfices anticipés. Telle qu'énoncée, cette proposition concerne l'homo oeconomicus pur, c'est-à-dire l'homme

utilitariste, le calculateur qui effectue des choix au mieux de ses intérêts propres. L'homo oeconomicus, avant d'entreprendre toute action, fait l'analyse coûts/risques/bénéfices anticipés. Il se demande si les bénéfices (monétaires) de son action sont supérieurs aux coûts (économiques) encourus et si les avantages (en termes de revenu) attachés à ces coûts correspondent à ses intérêts.

Mais Boudon croit, par ailleurs, que l'agent social n'est pas seulement un homo oeconomicus pur. Il est intentionnel et ne fait pas le calcul coûts/risques/bénéfices de façon absolue. L'agent social sait qu'il est lié à une position sociale donnée dans la hiérarchie sociale. Dans le phénomène des aspirations et de la mobilité sociale par exemple, l'agent social cherche à accéder à une autre position sociale. Pour cela, on doit "sociologiser" les propositions de la théorie économique ci-dessus en introduisant la notion-clé de position sociale dans le processus de décision de l'individu. La position sociale d'un individu est définie comme la position qu'il occupe dans le système de stratification sociale.

Dans la perspective sociologique, on suppose donc que l'agent social est à la fois homo oeconomicus et homo sociologicus. En conséquence, dans le calcul coûts/risques/bénéfices anticipés dans une action donnée, il prend en considération non seulement les avantages économiques, mais aussi les avantages sociaux, comme la position sociale et le prestige qui s'y rattachent.

Cette proposition s'inspire de la critique que Keller et Zavalloni (1962) ont faite de la thèse du "système de valeurs" ou de la "sous-culture" de classe de Hyman. Le raisonnement de ces deux auteurs est que dans le processus des aspirations scolaires par exemple, on doit penser que la signification qu'un individu peut accorder à un niveau scolaire donné et le statut social correspondant varient en fonction de la position sociale de cet individu. Lorsqu'on étudie les aspirations scolaires, par exemple, on ne doit pas considérer les élèves et/ou leur famille comme des individus distincts qui agiraient "in vitro", mais on doit plutôt supposer que dans leurs ambitions scolaires, ils se réfèrent à leur situation sociale ou position sociale. Bref, les aspirations scolaires d'un individu tendent à être déterminées non de manière absolue, mais par référence aux groupes sociaux auxquels il appartient et à la position sociale corres-

pondante du niveau visé. Cependant, il faut préciser dès lors qu'il ne s'agit pas d'un agent social qui serait déterminé passivement par les normes, les valeurs, la culture de son milieu social, mais plutôt d'un agent social intentionnel qui agit en se référant à sa position sociale présente et future.

Ainsi par exemple, il est permis de penser que le niveau d'études collégiales n'a pas la même signification, en termes de coûts, de risques et de bénéfices ou avantages, pour le fils ou la fille d'ouvrier que pour le fils ou la fille de cadre supérieur.

> J'avoue n'avoir aucun mal à comprendre qu'un fils de cadre supérieur perçoive avec des yeux différents de ceux d'un fils d'ouvrier l'éventualité de devenir ouvrier. Dans ce cas, l'influence du contexte social m'apparaît intelligible. En revanche, j'ai quelque peine à admettre la conclusion des hyperculturalistes (ceux qui n'imaginent pas que la sociologie puisse suivre un autre paradigme que le paradigme culturaliste), selon laquelle les individus suivraient sans sourciller et avec la même passivité des normes favorables ou contraires à leur intérêt.
> (Boudon, 1975b, p. 20).

Mais quels sont les principaux facteurs ou éléments de coûts, risques et bénéfices (paramètres du processus de décision rationnelle de l'agent social) qui peuvent entrer en ligne de compte dans le cas des attitudes et comportements scolaires des élèves et/ou de leur famille, puisqu'après tout ce sont les inégalités sociales à l'école qui nous intéressent plus particulièrement?

Dans le cas des aspirations scolaires par exemple, Boudon (1975a, 1975b et 1976a) a élaboré un "modèle générateur" pour expliquer les données statistiques présentant une structure interactionnelle, et il a fait rentrer dans ce modèle des facteurs économiques, sociaux et scolaires. Lorsqu'un individu aspire à faire des études au-delà de la scolarité obligatoire, il tient compte implicitement et explicitement:

- des coûts économiques totaux (C) d'une prolongation des études;
- du manque à gagner net, c'est-à-dire du revenu qu'il aurait gagné s'il travaillait au lieu d'étudier, diminué des éventuelles allocations ou bourses dont il bénéficie. C'est ce qu'on appelle le coût d'opportunité ou coût indirect (Ci);

- du revenu anticipé ou bénéfice, c'est-à-dire ce que les économistes appellent "le flux de revenu" en ce sens que l'étudiant espère au terme de ses études prolongées, occuper un poste et avoir des revenus correspondant à son investissement scolaire.

Dans le calcul coûts/bénéfices, on actualise les sommes d'argent dépensées et gagnées en des temps différents, puisqu'une unité monétaire d'aujourd'hui vaut plus que la même unité monétaire dans le futur.

La décision de poursuivre ou non les études est basée, pour l'homo oeconomicus, sur la comparaison entre les gains supplémentaires (ΔG) et le coût total ($C + C_i$) entraîné par les études. La décision de prolonger les études sera positive si (ΔG) est supérieur à ($C + C_i$). C'est la théorie du capital humain.[9]

On introduit ensuite des éléments sociologiques dans le "modèle générateur". On considère les aspirations scolaires de deux élèves du niveau secondaire, l'un de position sociale inférieure et l'autre de position sociale supérieure. On suppose qu'en ayant une aspiration qui se limite à la fin du niveau secondaire (scolarité obligatoire) et en la réalisant plus tard, ils peuvent espérer un statut social S_o. Mais avec une aspiration post-secondaire, ils peuvent espérer un statut social plus élevé S_i au cas où cette aspiration se traduit effectivement dans la réalité. Du reste, on sait que dans les sociétés industrielles, les gratifications économiques et les gratifications sociales tendent de façon générale à être positivement liées au niveau de scolarité atteint par les individus.

On formule également l'hypothèse selon laquelle l'appréciation ou l'évaluation subjective du statut social anticipé et correspondant aux aspirations, dépend de la position sociale actuelle des individus. Cela revient à dire que les individus perçoivent la valeur des statuts S_o et S_i à partir des points de référence distincts. Soit S_p le point de référence. L'évaluation subjective de S_o peut alors être exprimée par la

---

9 Raymond Boudon s'est inspiré des travaux des économistes de l'éducation qui utilisent la théorie du capital humain. Cf. Theodore W. Schultz (1961), *Education and Economic Growth*. Chicago, University of Chicago Press; cf. Gary Becker (1964), *Human Capital*. New York, N.B.E.R.

formule (S_o - S_f) et celle de S_i par (S_i - S_f). Les différences (S_o - S_f) et (S_i - S_f) sont plus grandes lorsque la position sociale des individus est plus basse et plus petites lorsque la position sociale est plus élevée.

Par ailleurs, on sait que dans les sociétés industrielles méritocratiques, les individus sont appréciés selon leur degré de performance ou de réussite. Le système d'enseignement qui assume la formation professionnelle et la distribution des individus dans les structures d'occupations identifie et sélectionne les élèves à partir de leur réussite scolaire. C'est le succès dans les études qui décide de la prolongation ou non de la scolarisation. Il est donc logique de présumer que les aspirations scolaires plus ou moins élevées, de même que les statuts sociaux S_o et S_i hypothétiquement correspondants sont conditionnés par le paramètre réussite scolaire R.

Le paramètre R est alors un indicateur de risque et il est donc permis de penser que l'individu qui aspire aux études post-secondaires avec l'espoir d'acquérir plus tard le statut social S_i (S_i supérieur à S_o) prend un risque d'autant plus grand que sa réussite scolaire R actuelle est plus faible, et un risque d'autant plus faible que R est excellente ou bonne. On introduit ainsi dans le modèle la probabilité P d'avoir des aspirations post-secondaires ou de ne pas en avoir. En effet, P est une fonction croissante P(R) de R. Ainsi, la probabilité d'avoir des aspirations post-secondaires est d'autant plus grande que la réussite scolaire actuelle est plus grande et d'autant plus faible que R est plus faible.

On poursuit le raisonnement en introduisant la proposition selon laquelle les élèves qui aspirent aux études post-secondaires et dont le correspondant en termes de gratification sociale est le statut social S_i, perçoivent ce dernier comme égal (S_i - S_f) avec la probabilité P(R).

On présume ainsi que, toutes choses étant égales par ailleurs, les élèves, dans leurs aspirations scolaires réalistes, font implicitement une comparaison entre le "flux" de gratifications sociales (S_o - S_f) correspondant aux aspirations de fin d'études secondaires, et P(R) (S_i - S_f) qui représente la valeur subjective du "flux" de gratifications sociales correspondant aux aspirations scolaires post-secondaires, pondérée par la probabilité P(R) d'avoir effectivement des aspirations scolaires

moyennes ou élevées. La conséquence logique de ce "modèle générateur" est que la proportion des étudiants qui vont avoir des aspirations scolaires post-secondaires doit être d'autant plus élevée que la différence $P(R)\,[(S_1 - S_F) - (S_0 - S_F)]$ est plus grande. On suppose, bien sûr, que $(S_0 - S_F)$ et $(S_1 - S_F)$ sont des quantités toujours positives.

En résumé, les éléments d'analyse du paradigme des effets pervers alors formalisé à partir des énoncés de théories économique et sociologique, se présentent comme suit.

L'atome logique ou l'agent social mis en jeu dans la théorie issue du paradigme des effets pervers est un homme intentionnel, c'est-à-dire à la fois (et temporairement) un homo oeconomicus et un homo sociologicus. On peut illustrer cette idée par le schéma ci-dessous.

Schéma 2

Le paradigme des effets pervers → L'homme intentionnel ← a) l'homo oeconomicus
b) l'homo sociologicus

L'homo oeconomicus qui est dans l'homme intentionnel est doté non pas d'une rationalité absolue mais d'une rationalité limitée ou relative en ce sens qu'il est capable de prendre des décisions éclairées concernant ses propres intérêts. Son comportement s'explique alors comme étant le produit de ses décisions.

Mais l'homme intentionnel est aussi un homo sociologicus, c'est-à-dire un acteur social qui a une position sociale donnée et qui appartient à un milieu familial donné. Pour cette raison, son évaluation et son appréciation des paramètres (coûts monétaires, bénéfices monétaires et sociaux) qui interviennent dans le processus de décision ne se font pas de façon absolue mais en référence à sa position sociale.

L'homme intentionnel, en plus de faire le calcul coût/bénéfice en termes économique et social et en référence à sa position sociale actuelle, tient compte aussi d'un autre paramètre, soit le risque. C'est le risque encouru par le coût que va nécessiter l'action entreprise. Ce risque est fonction des éléments favorables ou défavorables à la réalisation d'une action individuelle ou collective.

Sur le plan de la méthode d'analyse, le paradigme des effets pervers suppose une approche systémique du phénomène des inégalités sociales et scolaires et un schéma décisionnel pour expliquer le comportement de l'acteur social. Cela signifie qu'on doit considérer les inégalités comme "le résultat d'un ensemble complexe de déterminants dont les actions ne peuvent être envisagées isolément les unes des autres mais doivent précisément être conçues comme constituant un système" (Boudon, 1973b, p. 7).

En particulier, les mécanismes qui génèrent l'inégalité des chances doivent être analysés à partir du système composé par les structures sociales d'une part (les positions sociales dans la stratification sociale) et par l'ensemble des instances d'orientation d'autre part (la famille, l'école). Quant au schéma décisionnel, il consiste à comprendre et à expliquer les inégalités sociales et scolaires, non pas comme l'effet d'une somme de facteurs, mais plutôt comme le produit de l'agrégation des décisions prises individuellement ou collectivement par des hommes intentionnels, et ces décisions comme le produit d'un processus complexe impliquant simultanément un ensemble de facteurs.

Nous sommes maintenant en mesure de présenter de façon plus systématique et mieux intégrée, la théorie systémique de la rationalité de l'acteur de Boudon. Il s'agit en fait d'un essai de synthèse composé d'un ensemble de propositions qui sont, ou bien puisées directement des théories sociologiques et économiques et ayant au préalable fait l'objet d'une analyse critique de l'auteur; ou bien des propositions évidentes non tirées de théories ou d'enquêtes précises.

3.3 Essai de synthèse et commentaires sur la théorie systémique de la rationalité de l'acteur

1. On suppose une société X dans laquelle il existe une forte inégalité des chances devant l'enseignement en fonction des positions sociales ou statuts socio-économiques.
2. Les mécanismes générateurs des inégalités doivent être analysés à partir du système composé par les structures sociales et par les instances d'orientations.
3. Ainsi, X étant une société avancée, la demande en matière de qualification professionnelle y atteint un niveau élevé, de sorte que le

niveau d'instruction a une influence essentielle sur le statut social. On supposera, en d'autres termes, que les chances d'acquérir un statut social élevé sont beaucoup plus grandes pour ceux qui ont un niveau d'instruction élevé.

4. On suppose en outre que les acteurs (élèves et/ou parents) sont des hommes intentionnels et agissent comme tels. Ils établissent donc une corrélation entre niveau scolaire et statut social. Mais il n'y a pas adéquation exacte entre la structure éducationnelle et la structure sociale de X.[10]

5. Dans la limite de ses aspirations, lesquelles bien entendu varient en fonction de l'origine sociale, du sexe, etc., tout élève cherche à accéder aux meilleures places de la hiérarchie sociale. Il est difficile de concevoir qu'il choisisse de lui-même de ne viser qu'une place qu'il ne considère que comme subalterne. Il y a tout lieu de penser que s'il accepte ce genre de place, c'est parce qu'il n'a pas pu en obtenir de meilleure (Boudon, 1977, p. 113).

6. Les acteurs sociaux intentionnels sont d'une part, des homo oeconomicus dont les aspirations scolaires résultent d'un processus assez complexe et assez long durant lequel ils ont pris conscience des contraintes structurelles de la société et de l'école qui limitent leurs possibilités d'action. En conséquence, dans leurs aspirations scolaires réalistes, ils obéissent à un processus de décision rationnelle dont les paramètres sont: le(s) coût(s) d'ordre économique, le(s) risque(s) de réalisation effective des aspirations et le(s) bénéfice(s) anticipé(s) d'ordre économique et social attachés au statut social correspondant au niveau scolaire désiré.

7. Les acteurs intentionnels sont d'autre part, des homo sociologicus appartenant à un milieu social auquel ils se réfèrent dans leurs actions. Pour comprendre leurs aspirations, il faut donc "tenir compte de la position sociale occupée par eux hic et nunc, dans le système de stratification sociale" (Boudon, 1973b, p. 66). Car, "la position sociale donne une signification différente au bénéfice, au risque et

---

10 Pour les axiomes ou propositions 1, 2, 3 et 4, voir Boudon (1973b, pp. 16-34).

au coût correspondant à l'acquisition d'un niveau d'études donné" (p. 69).

8. "Il existe des différences entre classes sociales dans la distribution des valeurs affectant les comportements scolaires (par exemple les valeurs reliées à la conception de la réussite). En conséquence, toutes choses étant égales par ailleurs, un individu de classe sociale inférieure doit accorder en moyenne une valeur plus faible à l'enseignement comme moyen de réussite (hypothèse de l'existence de sous-culture de classes).
9. Toutes choses étant égales par ailleurs, un individu de classe sociale inférieure aura en moyenne un certain handicap cognitif par rapport aux autres classes (hypothèse du déficit cognitif).
10. Toutes choses étant égales par ailleurs, un individu de classe sociale inférieure tend en moyenne à sous-estimer les avantages futurs d'un investissement scolaire (hypothèse du calcul coûts-avantages).
11. Toutes choses étant égales par ailleurs, un individu de classe sociale inférieure tend en moyenne à surestimer les désavantages présents d'un investissement scolaire (hypothèse du calcul coûts-avantages).
12. Toutes choses étant égales par ailleurs, un individu de classe sociale inférieure tend par rapport aux autres classes à surestimer les risques d'un investissement scolaire (hypothèse du calcul coûts-avantages)." (Boudon, 1979, pp. 215-216).

Il importe de remarquer que les propositions 8 et 9 s'inspirent des théories sociologiques issues du paradigme hyperculturaliste qui, comme on l'a déjà vu, montrent l'existence d'inégalités culturelles en fonction de l'origine sociale. Mais les propositions 10, 11 et 12 s'inspirent de la théorie de la rationalité limitée de l'homme intentionnel et du schéma décisionnel. Dès lors, on voit que la théorie de la rationalité de l'acteur constitue en fait une formulisation, dans le cadre du paradigme des effets pervers, de certains éléments fondamentaux de théories sociologiques et économiques concernant l'inégalité des chances en éducation. On peut voir également par là que cette théorie n'est pas un rejet absolu des théories "culturalistes", mais elle représente plutôt un complément et un certanin dépassement de ces théories. Bref, la thèse de la rationalité limitée de l'homme intentionnel qui est fondamentale dans la théorie de Boudon "n'est pas incompatible avec la

thèse des inégalités d'héritage culturel, mais plutôt complémentaire, en localisant celle-ci vers le début du cursus scolaire..." (Massot, 1979, p. 69).

En réalité, l'ensemble des propositions présentées ci-dessus tout en étant très générales, constituent une théorie microsociologique de la carrière scolaire potentielle ou effective des jeunes. Cette théorie, précise l'auteur,

> nous explique pourquoi on doit s'attendre à observer qu'un individu de classe inférieure ait en moyenne un niveau scolaire plus bas. Elle nous explique pourquoi le choix scolaire dépend faiblement de l'origine sociale lorsque la réussite scolaire est bonne, et pourquoi il en dépend fortement lorsque la réussite est mauvaise.
> (Boudon, 1979, p. 216).

En résumé, cette théorie en plus de dire simplement que l'on doit s'attendre de façon générale à observer une liaison statistique (indéterminée du point de vue quantitatif) entre origines sociales et fréquentation de l'enseignement supérieur, précise également que les acteurs sociaux concernés, en tant qu'hommes intentionnels, prennent une part plus ou moins active dans le processus de fréquentation scolaire. En effet, sur ce dernier élément qui fait directement référence à la représentation de l'agent social et de son action, on peut considérer la carrière scolaire d'un adolescent

> comme une suite de décisions dont la fréquence, la nature et l'importance sont déterminées par les institutions scolaires.
> (.....)
> En termes techniques, la logique des processus de décision décrits par les propositions ci-dessus, en se répétant, donne une allure exponentielle à l'écart entre les classes.
> (Boudon, 1979, p. 216).

C'est ainsi, en dernière analyse, que la théorie de la rationalité de l'acteur rend compte de l'inégalité des chances d'accès à l'enseignement supérieur (soit en termes d'aspirations scolaires, soit en termes de cheminements scolaires) entre les fils ou les filles d'ouvriers et les fils ou les filles de cadres supérieurs dans les sociétés industrielles. Cette théorie, nous avons du déjà l'occasion de le souligner, intègre en un ensemble cohérent des propositions théoriques générales et des hypo-

thèses sociologiques partielles. Elle constitue un certain dépassement des théories dominantes en sociologie de l'inégalité des chances en éducation dans la mesure où elle a permis de rendre intelligible une large part "de ce qui est porté par d'autres au compte de mécanismes non encore repérés ou de l'indétermination" (Girod, 1977, p. 32).

Malgré cette potentialité explicative, la théorie de la rationalité de l'acteur de Boudon demeure incomplète et inachevée. L'auteur lui-même en est conscient et écrit:

> Pour en (le schéma théorique général) démontrer la validité et pour le perfectionner, le sociologue devrait entreprendre des enquêtes s'efforçant de saisir la logique de décisions scolaires des familles et des adolescents. Dans quelle mesure les agents perçoivent-ils les coûts, avantages, risques de telle filière? Comment escomptent-ils les rémunérations futures? Comment évaluent-ils les risques qu'ils encourent? Des enquêtes décisionnelles de ce type relèvent assurément de la compétence du sociologue. Il s'agirait alors non plus d'enquêtes sociographiques mais d'enquêtes construites à partir de schémas théoriques élaborés.
> (Boudon, 1979, p. 218).

Les schémas théoriques dont parle Boudon doivent être construits par les chercheurs eux-mêmes dans la perspective générale de la théorie initiale de la rationalité de l'acteur. Il s'agit donc de schémas particuliers qui tiennent compte dans leur thèse et hypothèses de nouvelles variables pouvant aider à expliquer dans une large mesure les inégalités sociales et scolaires, par exemple les variations des aspirations scolaires et l'orientation scolaire ou professionnelle des individus. On doit comprendre par là que la théorie de Boudon est appelée d'abord à être soumise à une analyse critique et à une amélioration théorique, puis ensuite être confrontée à de nouvelles données empiriques. Et Girod a sans doute raison lorsqu'il écrit:

> La théorie de Raymond Boudon est probablement destinée à être très largement adoptée. Dans l'esprit de son auteur, elle n'est encore toutefois qu'une ébauche. Il appelle de ses voeux un va-et-vient dialectique entre l'observation empirique et l'explication théorique, de manière à ce que le cadre conceptuel qu'il a créé pour coordonner les variables responsables de la mobilité et de l'immobilité se perfectionne, tout en

> servant à orienter la recherche vers des objectifs d'un intérêt scientifique accru. Le schéma théorique qu'il a construit, ne comportant que des notions vérifiables sur le terrain de l'observation, se prête remarquablement bien à de tels échanges. (Girod, 1977, p. 40).

Ces commentaires sont d'autant plus justes que la variable à expliquer est ici l'aspiration scolaire des jeunes du cours secondaire. L'aspiration, on l'a déjà mentionné, est un phénomène humain et social résultant à la fois des facteurs socio-culturels, socio-économiques et psychologiques. Or, dans son modèle de théorie, Boudon considère surtout des variables indépendantes d'ordre socio-culturel et socio-économique. Les variables d'ordre psychologique qui rentrent de façon générale dans la dynamique des aspirations n'ont pas été explicitement prises en considération dans la théorie originale. Dans ces conditions, on comprend que celle-ci ait surtout mis en évidence l'homo oeconomicus et l'homo sociologicus qui "sont" dans l'homme intentionnel; et que la logique d'analyse propre à cette théorie mette essentiellement l'accent sur les coûts, les risques, les avantages d'ordre social et économique qui constituent les paramètres du schéma décisionnel et dont l'acteur tient compte dans ses attitudes ou comportements scolaires.

Des renseignements précis sur certains éléments de la personnalité peuvent permettre d'introduire une variable d'ordre psychologique dans le modèle théorique de la rationalité de l'acteur et "d'améliorer" dans une certaine mesure sa capacité explicative en ce qui a trait particulièrement aux variations inter-et intra-origines sociales des niveaux d'aspirations scolaires des jeunes du cours secondaire. Sachant par exemple l'importance de l'estime de soi dans le développement et la réalisation des aspirations, nous présumons que cette variable d'ordre psychologique peut médiatiser l'influence des facteurs socio-culturels et socio-économiques qui en sont également des déterminants très importants. Dès lors, nous mettons en jeu un acteur social intentionnel plus "complet" sous ses différents aspects, c'est-à-dire un acteur à la fois homo oeconomicus, homo sociologicus et homo psychologicus. Nous introduisons par la même occasion, dans la logique d'analyse du modèle théorique, un paramètre décisionnel d'ordre psychologique.

En effet, nous présumons que lorsqu'il s'agit de l'étude d'un phénomène comme les aspirations scolaires par exemple, on ne saurait négliger, dans une théorie de la rationalité de l'acteur, le paramètre psychologique dans le calcul coût/risque/bénéfice. D'ailleurs, les économistes de l'éducation dont Boudon s'inspire, considèrent implicitement ou explicitement le facteur psychologique dans l'explication des attitudes et comportements scolaires des élèves et/ou de leurs unités familiales.

En matière d'aspirations scolaires par exemple, il s'agit des coûts, des risques et des bénéfices d'ordre psychologique qui rentrent en ligne de compte lorsque les individus expriment l'intention ferme de prolonger leurs études au-delà de la scolarité obligatoire.

> A côté des coûts et des revenus de l'éducation exprimés en termes monétaires, l'individu et sa famille enregistrent des coûts et revenus non monétaires, de nature psychologique. Une ou plusieurs années scolaires supplémentaires représentent un coût psychologique important.
> (Delcourt, J., 1965, p. 70).

De plus, le manque à gagner représente un obstacle à l'expression d'aspirations scolaires élevées chez les individus de strates sociales plus basses, et son incidence sur le plan psychologique peut être renforcée par le risque plus grand d'échec scolaire. Ces coûts, risques et bénéfices psychologiques peuvent être en relation plus ou moins directe avec l'estime de soi de l'individu. Il est donc permis de prendre en considération une variable psychologique dans le schéma décisionnel dont il a été déjà question.

Bien entendu, certains sociologues orthodoxes jaloux de leur discipline ne toléreront point l'introduction d'une telle variable dans une théorie sociologique, tout comme d'autres n'ont pas pardonné à Boudon d'avoir emprunté à la théorie économique les notions de rationalité, d'effets pervers pour élaborer une théorie de sociologie de l'éducation. Mais lorsqu'il s'agit d'un phénomène qui implique des facteurs socio-culturels, socio-économiques et de personnalité, peut-on et doit-on, au nom d'une orthodoxie de discipline scientifique (sociologie) refuser délibérément de négliger un facteur sous prétexte qu'il est de préférence réservé à une autre discipline? Nous croyons que non. Il est, du reste,

temps de dépasser la querelle des frontières absolues entre les différentes disciplines des sciences humaines. Boudon l'a remarquablement bien fait lorsqu'il a élaboré sa théorie en s'inspirant de l'économie et de la sociologie. Nous allons, quant à nous, suivre la même démarche mais en élargissant le modèle théorique de Boudon par l'introduction d'une variable d'ordre psychologique.

Nous voulons ainsi rompre avec un certain "chauvinisme sociologique" et rejoindre l'idée d'un sociologue "ouvert" qui se demande justement dans sa critique de "Effets pervers et ordre social" de Boudon (1977): "Quel serait le sens d'une théorie sociologique fondée sur une image de l'homme sans rapport avec ce que nous apprennent la psychologie ou l'expérience quotidienne?" (Perrenoud, 1978, p. 448).

Et lorsqu'il s'agit en particulier de l'étude théorique et empirique d'un phénomène comme l'aspiration scolaire, qui est intimement liée aux facteurs socioculturels du milieu social et à la personnalité de l'individu, la sociologie doit collaborer plus étroitement avec la psychologie ou la psycho-sociologie pour en arriver à une théorie de l'acteur social moins sommaire que celle qui a cours généralement dans les recherches sur les aspirations; et dans laquelle on suppose que l'acteur est porteur uniquement de valeurs, se conforme à des normes intériorisées, met en jeu un certain nombre de conduites toutes faites. Du reste, la plupart des théories sérieuses relatives au choix d'une carrière scolaire ou professionnelle ou aux aspirations scolaires ou professionnelles comportent, rappelons-le, au moins quelques éléments d'une théorie de la personnalité ou du système personnel (Breton, 1972).

En résumé, nous retenons l'essentiel de la théorie de Boudon mais nous mettons en jeu un agent social doté d'une intentionnalité rationnelle et qui, dans le schéma décisionnel relatif à l'orientation de son action (ou son action effective), tient compte à la fois des coûts, des risques et des bénéfices d'ordres social, économique et psychologique. C'est dans cette perspective que nous voulons utiliser la théorie systémique de la rationalité de l'acteur pour l'étude des inégalités sociales en matière d'aspirations scolaires des jeunes de l'enseignement secondaire. Ainsi, en retenant la thèse de la rationalité limitée de l'homme

intentionnel qui est fondamentale dans cette théorie, nous présumons que dans leurs aspirations scolaires réalistes, les élèves et/ou leurs familles obéissent à un processus rationnel d'orientation à l'action éducationnelle dont les paramètres sont les coûts, les risques et les bénéfices anticipés d'ordres économique, social et psychologique.

Cependant, ce processus d'évaluation des coûts/risques/avantages anticipés ne se fait pas "in vitro" mais en référence à la position sociale ou au statut socio-économique actuel des acteurs sociaux ainsi qu'à leur personnalité ou système personnel (l'estime de soi). Les acteurs tiennent compte également des données relatives à la situation dans laquelle ils sont, c'est-à-dire aux éléments des "systèmes d'interaction dont la structure fixe certaines des contraintes de leur action." (Boudon, 1979, p. 37). Il peut s'agir des caractéristiques individuelles des acteurs (élèves) par exemple leur sexe, ou bien celles des institutions où ils se trouvent, par exemple le rythme d'apprentissage dans le cas d'une institution scolaire secondaire. La question se pose maintenant de savoir comment réussir à introduire, dans la théorie de la rationalité de l'acteur, principalement une variable d'ordre psychologique,et de manière non moins importante,des variables d'ordre individuel et institutionnel?

L'intégration logique et cohérente de ces variables en général et de l'estime de soi plus particulièrement dans la théorie de Boudon, n'est pas une démarche aisée au premier abord. Car la version originale de cette théorie n'insère pas de façon systématique dans son cadre global un schéma conceptuel permettant de définir théoriquement la variable dépendante que l'on étudie puis de montrer analytiquement les différents facteurs qui rentrent dans la genèse et la dynamique de ce phénomène (dans le cas présent, il s'agit de l'aspiration). Cependant, en profitant du caractère cumulatif de toute discipline scientifique, c'est-à-dire en nous inspirant d'autres études qui ont également abordé la question des aspirations dans une perspective théorique bien appropriée, nous pensons être en mesure d'introduire plus aisément ces "nouvelles" variables dans la théorie de la rationalité de l'acteur telle qu'élaborée initialement par Boudon.

Dans cet ordre d'idées, nous pensons qu'il nous faut un ensemble d'éléments conceptuels ou théoriques qui nous permettent de définir, dans le

cadre de cette théorie, l'aspiration scolaire par les facteurs socio-culturels, socio-économiques et psychologiques (pertinents pour notre recherche) qui interagissent pour influencer les niveaux d'ambitions scolaires des individus. Ce faisant, nous serons alors en mesure d'expliquer les variations des niveaux d'aspirations scolaires des élèves selon la perspective de la théorie de la rationalité de l'acteur, mais cette fois en faisant entrer en ligne de compte dans le processus d'évaluation des coûts/risques/bénéfices des acteurs sociaux, non seulement des paramètres d'ordres social, économique et culturel, mais également d'ordre psychologique.

Dans l'état actuel de nos connaissances en ce domaine, nous présumons que les récentes études théoriques et empiriques du groupe de recherche ASOPE[11] et l'effort d'élaboration d'une théorie psycho-sociologique des aspirations par Rocher (1976) peuvent nous procurer ces éléments et nous aider ainsi à bien réussir la démarche d'intégration de nouvelles variables dont il est question.

L'hypothèse principale de Rocher est que l'aspiration n'est ni une simple réponse à un besoin, ni la simple acceptation d'un projet ou d'un destin proposé par la société. L'aspiration résulte plutôt de l'interaction entre l'origine sociale de l'individu, ses caractéristiques psychosociales, son rapport avec la société présente et son rapport à la société future. S'inspirant alors des oeuvres de Parsons et de Chombart de Lauwe, Rocher propose un modèle théorique pour définir analytiquement le concept d'aspiration par les facteurs nommés ci-dessus. Ce modèle théorique a été schématisé par Roberge (1979) dans un paragraphe mettant en évidence les perspectives théoriques originales de la recherche ASOPE sur les aspirations (voir schéma 3 ci-dessous).

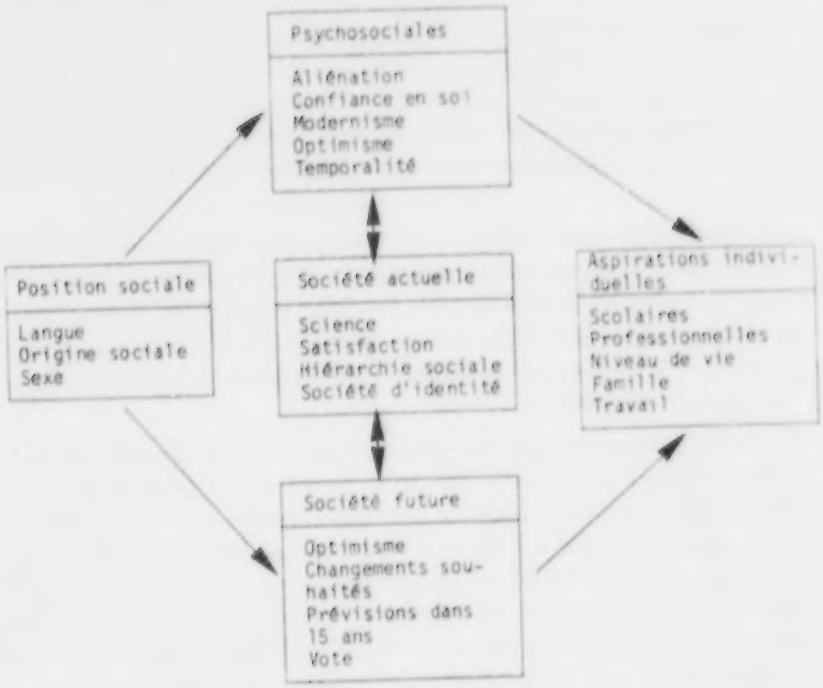
---

11 P.W. Bélanger et G. Rocher (1981). "Le projet de recherche: étude des aspirations scolaires et professionnelles des étudiants (ASOPE)", in, *Les Cahiers d'ASOPE*, vol. VII, pp. 5-34.

Voir aussi Pierre Roberge (1979). *La recherche ASOPE 2 mi-cosmin: pronostics et réalisations*. Québec, M.E.Q., secteur de la planification, service de recherche, 131 pages.

Schéma 3

Schéma et variables d'analyse



Roberge (1979, p. 12).

Le cadre sociologique et langagier dans lequel Rocher a élaboré son modèle d'analyse des aspirations répond, dans l'ensemble, aux postulats fondamentaux du paradigme général à l'intérieur duquel s'inscrit la théorie de la rationalité de l'acteur de Boudon. Disons, pour être bref et éviter de déborder de la question plus spécifique qui nous intéresse ici, que dans l'un et l'autre cas, la représentation de l'agent social et de son action dans une situation donnée sont de même ordre. En un sens, c'est sur ce point précis que nous trouvons que

les études de Rocher en particulier et du groupe de recherche ASOPE en général sont bien désignées ou appropriées pour nous permettre d'effectuer logiquement l'intégration de nouvelles variables dans la théorie de Boudon.

Dans le prochain chapitre, nous ferons d'abord un résumé de ce qui a été élaboré ici et nous présenterons ensuite le cadre d'analyse de notre recherche. Notre démarche consistera, en fait, à emprunter principalement aux études dont il vient d'être question, des éléments conceptuels et théoriques pertinents pour définir de façon analytique à l'intérieur du cadre de la théorie de la rationalité de l'acteur, l'aspiration scolaire par ses composantes. Mais en même temps, nous illustrerons l'analyse par des études empiriques et théoriques pour montrer le bien-fondé de notre démarche. Celle-ci constitue d'ailleurs, nous semble-t-il, l'intérêt et l'originalité théorique de notre recherche.

CHAPITRE IV

CADRE D'ANALYSE

> *Boudon nous propose une théorie ouverte, non un système conflit en suffisance. Rien n'empêche, (...), d'intégrer dans ses "espaces de déclsion" tous les éléments qui conditionnent peu ou prou les stratégies des "agents de sélection" (parents, professeurs, employeurs, etc. sans oublier, bien sûr, les enfants eux-mêmes).*
>
> (Tréanton, Jean-René, 1975, pp. 100-101)

Dans le chapitre précédent nous avons tenté de situer le problème des inégalités sociales et scolaires en général et celui des inégalités des aspirations scolaires en particulier, dans le contexte théorique (analyse et explications) de la sociologie de l'inégalité des chances. Cette situation du problème nous a permis d'abord, de critiquer le caractère quelque peu empirique des études sur les aspirations scolaires et ensuite de mettre en évidence la portée et les limites des théories à paradigmes déterministes dominantes en sociologie de l'inégalité des chances devant l'enseignement. Cette démarche nous a ainsi amené à justifier l'intérêt de recourir à un autre type de paradigme, et donc de théorie, pour étudier dans leur complexité les phénomènes d'inégalités devant l'école, en l'occurence les aspirations scolaires. Celles-ci pouvant être vues comme un indicateur potentiel de scolarisation des individus dans une société où l'on remarque, en

en moyenne, une correspondance entre niveau d'éducation (ou plus exactement niveau de scolarité) et statut socio-professionnel.

Nous avons alors dit que la théorie de la rationalité de l'acteur proposée par Boudon semble bien indiquée pour aborder la question des différences des niveaux d'aspirations scolaires selon les origines sociales des individus. En effet, avons-nous montré, cette théorie peut constituer à la fois un complément et un certain dépassement des acquis théoriques dans le domaine de la sociologie des inégalités scolaires et ouvre la voie à de nouvelles recherches. Enfin, nous avons présenté et commenté la théorie de Boudon pour montrer, en dernière analyse, dans quelle perspective spécifique nous nous proposons de l'adapter à l'étude des aspirations scolaires des élèves du cours secondaire.

Ce chapitre intitulé cadre d'analyse sera justement consacré à l'élaboration de cette démarche d'adaptation de la théorie, systémique de la rationalité de l'acteur. Nous situant donc dans le cadre de celle-ci nous devons être en mesure de définir d'abord l'aspiration comme une forme d'action humaine et par conséquent ayant un caractère rationnel. Ensuite, nous devons montrer que la rationalité des agents sociaux (les atomes logiques de l'analyse sociologique) qui "portent" les aspirations tient compte de certains facteurs d'ordres socio-économique, socio-culturel, personnel, institutionnel et individuel dont les structures fixent certaines des contraintes de leur orientation à l'action. Dans le cas présent, il s'agit de la position sociale ou du statut socio-économique, de l'estime de soi, du sexe et du rythme d'apprentissage. Enfin il faut montrer que le processus d'évaluation que les acteurs sociaux font implicitement ou explicitement lorsqu'ils expriment ou manifestent leurs ambitions scolaires, n'a de signification que par rapport à ces différents facteurs.

Pour ce faire, nous allons dans un premier temps donner une définition du concept d'aspiration et mettre en évidence ces caractéristiques principales. Dans un deuxième temps nous allons définir analytiquement l'aspiration scolaire par les facteurs (retenus) qui rentrent dans sa dynamique et, pour ainsi dire, qui sont susceptibles de l'influencer. Enfin, dans un troisième moment nous présenterons un modèle ou schéma d'analyse d'où seront déduites les hypothèses de recherches à vérifier ou à infirmer par des données empiriques de la "banque ASOPE".

A) CADRE CONCEPTUEL

4.1a Définition et analyse des caractéristiques du concept d'aspiration

Nous inspirant essentiellement des travaux de Chombart de Lauwe et de Rocher, nous donnerons d'abord quelques définitions du concept d'aspiration et nous montrerons ensuite que l'aspiration est une forme d'action sociale ou plutôt une orientation à l'action sociale.

Chombart de Lauwe définit l'aspiration comme:

> ... un processus psycho-sociologique par lequel un sujet (individu ou groupe) est attiré et poussé vers un objet proche ou lointain, à travers des images, des représentations, des symboles, et qui contribue à définir et à orienter ses projets. Le sujet peut être un individu ou un groupe. L'objet peut se rapporter à un élément matériel de l'environnement ou à des idéaux lointains. L'aspiration a toujours un aspect social en même temps qu'un aspect personnel. (1976, p. 7)

Pour Rocher, l'aspiration c'est...

> ... un projet d'avenir qu'entretient un acteur social, à qui elle fournit un but en même temps qu'un espoir, et souvent même une raison de vivre et de faire quelque chose. (1976, p. 4)

Il ressort de ces deux définitions que l'aspiration est un phénomène psychologique et sociologique qui serait spécifique à l'action humaine. Elle constitue un élément actif de dépassement du présent dans le sens du progrès, d'amélioration d'une situation individuelle ou collective. Mais comment naît l'aspiration chez un individu ou un groupe social donné? A partir de quoi se développe-t-elle? La question mérite d'être posée car nous savons qu'il n'y a pas de création "ex nihilo".

Des études sociologiques ou psycho-sociologiques en général et de celles de Chombart de Lauwe (1968, 1969) et Rocher (1976) en particulier, il ressort les éléments suivants qui montrent que l'aspiration est une forme d'action sociale et un système d'action: premièrement, l'aspiration est portée par un acteur social ou des acteurs sociaux qui est ou sont dans un environnement social et une société globale donnés; en deuxième lieu, l'aspiration a une nature symbolique; troisièmement, elle est une sorte de tension; et quatrièmement dans une aspiration il y a une forme quelconque d'équilibre et de déséquilibre entre systèmes ou entre des sous-systèmes. Analysons brièvement chacune de ces caractéristiques de l'aspiration pour être en mesure de donner une définition plus globale de ce concept.

L'aspiration est une forme d'action sociale parce qu'elle suppose un acteur social (individuel ou collectif) situé dans un contexte socio-culturel donné. La plupart des sociologues ou psycho-sociologues qui s'intéressent à l'étude des aspirations inscrivent ce phénomène dans une perspective dialectique "personne-environnement", "personne-société". Ils partent généralement du postulat que l'individu doit entrer en relation avec son milieu afin de satisfaire ses besoins. Ceux-ci ne sont pas simplement des biens matériels de survivance, mais sont également d'ordre social et culturel. En effet, l'individu doit d'une part, satisfaire ses besoins pour vivre biologiquement et physiologiquement, et d'autre part, il doit répondre aux besoins sociétaux en jouant un ou plusieurs rôles que la collectivité lui demande. Mais les objets nécessaires à la vie matérielle ainsi que les rôles sociaux sont nombreux, variés et hiérarchisés selon les valeurs dominantes de la société et peuvent changer avec l'évolution de celle-ci. Cette situation de besoins et de valeurs inhérente à la vie de l'individu en société fait naître chez lui un désir ou "une aspiration à passer à un état jugé par lui supérieur, à obtenir des objets ou un statut auquel il ne pouvait pas jusqu'ici prétendre". (Chombart de Lauwe, 1969, p. 14). L'aspiration est alors un désir qui entraîne la personne hors d'elle-même et la porte à dépasser sa situation et à atteindre un état nouveau. Cela veut dire que l'acteur social qui nourrit des aspirations et les entretient cherche, en réalité, en enrayer les obstacles présents,

les déterminismes de toute sorte qui le maintiennent dans son état actuel. L'aspiration est donc une remise en cause de cette situation et la recherche des moyens compatibles à des fins précises pour atteindre un état nouveau. Selon le niveau exprimé d'aspiration, celle-ci peut être un projet de changement réel ou de stabilité.

L'aspiration est une forme d'action sociale à cause de son caractère symbolique. En effet, ce désir projeté dans un avenir plus ou moins éloigné qu'est l'aspiration, tire ses origines de quelque chose. Certaines études sur la question, plus particulièrement les travaux de Chombart de Lauwe (1969 et 1970) ont montré que c'est un sentiment d'un déséquilibre ou d'une carence qui constitue la base des aspirations individuelles ou collectives et en est le ressort principal. Or ce déséquilibre n'est rien d'autre que le besoin, car celui-ci est "l'état d'un organisme, d'une personne, d'un groupe social ou d'un système mécanique (cybernétique) qui tend à retrouver un équilibre rompu par une carence" (Chombart de Lauwe, 1970, p. 29). Il semble donc exister une interaction entre les besoins et les aspirations. Cette interaction est tellement régulière que l'on en déduit que la genèse des aspirations est très liée à celle des besoins. Les premières sont en réalité la continuation ou l'expression des seconds sur un autre plan. Autrement dit, le besoin est la source d'inspiration de l'aspiration. Le besoin, écrit Rocher,

> est la sensation ou la prise de conscience d'une carence dans le système; l'aspiration est la transcription ou l'expression de cette carence dans un projet d'avenir qui sert de pôle ou de but à l'orientation de l'action.
> (Rocher, 1976, pp. 7-8)

Mais par ailleurs, l'aspiration n'est qu'une des expressions possibles du besoin. L'étude du sentiment de besoin dans un système d'action a, en effet, permis de mettre en évidence trois types possibles d'orientations à l'action. Le premier est l'inhibition ou la reconnaissance absolue d'une impossible satisfaction du besoin. Ce sentiment engendre alors une attitude d'indifférence ou d'apathie chez l'acteur social. Le deuxième type d'orientation est la gratification ou la recherche d'une satisfaction immédiate et possible du besoin lorsque ce dernier est très fort et impérieux. Enfin,

le troisième type d'orientation à l'action possible est l'aspiration. Celle-ci se distingue des deux autres par le fait qu'elle est une espérance et, en tant que telle, elle débouche sur l'avenir et "opère une traduction du besoin au plan du langage symbolique, par des images, des représentations et même toute une mythologie" (Rocher, 1976, p. 9).

Cette nature symbolique de l'aspiration donne une autre explication à l'interaction qui existe entre le besoin et l'aspiration. C'est que le rapport dialectique "besoin-aspiration" s'apparente au rapport entre "signifiant-signifié", "symbole-objet symbolisé". Il y a donc toujours une certaine distance entre le besoin et l'aspiration de sorte que celle-ci exprime celui-là de manière plus ou moins adéquate. Ainsi, contrairement au "besoin - obligation" qu'il est impossible à tout individu de ne pas satisfaire dans la vie physique et matérielle, le "besoin - aspiration" est celui par lequel l'individu veut progresser et s'élever au-dessus de sa condition présente. L'individu trouve ainsi une certaine satisfaction anticipée de son besoin dans le développement et le maintien de l'événement qui est l'objet de son aspiration (Chombart de Lauwe, 1968). Par exemple, un jeune élève du secondaire qui aspire aux études universitaires veut satisfaire, en fait, un besoin futur d'éducation.

Cette distanciation due au caractère symbolique de l'aspiration peut se produire également à travers le processus de réinterprétation des valeurs, des normes, des règles en fonction de l'univers psychologique, social et culturel propre à l'acteur social ou à un groupe d'acteurs sociaux. Il peut ainsi arriver, par exemple, qu'un élève reconnaisse la nécessité de l'éducation dans la société globale mais qu'il nourisse de basses aspirations scolaires à cause de sa personnalité et de son milieu social-culturel immédiat.

Mais lorsque l'aspiration se réalise elle fait naître un autre besoin. Autrement dit, le besoin fait naître l'aspiration et l'aspiration est aussi créatrice de besoins. Ce cycle "besoin - aspiration - besoin" est animé par un dynamisme et représente justement un facteur d'innovation et de changement tant chez l'acteur individuel que dans la collectivité. Sur le plan culturel par exemple, la prise en considération des aspirations

scolaires demeure une source de création culturelle (Chombart de Lauwe, 1968, p. 62). Ainsi, par exemple, un élève qui réalise ses aspirations scolaires de niveau secondaire peut ressentir le besoin d'étudier encore plus, puis reformuler des aspirations scolaires de niveau collégial ou universitaire et tenter de les réaliser.

L'aspiration est une forme d'action sociale parce qu'elle comporte des tensions. Une de ces tensions se retrouve entre le besoin et le symbole d'espoir. Le but général que se fixe l'acteur social en situation à travers ses aspirations peut être vu et compris comme "l'expression symbolisée d'un espoir ou d'un rêve possible et réalisable, qui est plus ou moins en contradiction avec un présent représentant une source de frustration parce que certains besoins ne sont pas comblés" (Rocher, 1976, p. 11).

C'est grâce à cette tension que l'aspiration provoque un travail créateur et engage l'acteur social à la réalisation d'un projet; d'abord par l'imagination et ensuite dans une action réelle et concrète. L'exemple précédent portant sur les aspirations scolaires collégiales et universitaires d'un élève de fin d'enseignement secondaire illustre bien cette analyse.

Outre cette tension fondamentale, d'autres tensions secondaires sont inhérentes à l'aspiration.

L'aspiration est tension entre la réalité et le rêve. On entend ici par réalité le milieu social immédiat dans lequel et par rapport auquel fonctionne l'individu ou la collectivité. Quant au rêve, il n'est rien d'autre que la rupture avec le milieu social, c'est-à-dire la projection dans un nouveau milieu plus favorable à la satisfaction de certains besoins. Le rêve, c'est en somme "la réalisation symbolique de ce qui n'est pas encore arrivé, mais qui est espéré". L'aspiration se situe entre la réalité et le rêve; elle s'appuie sur l'une, se porte vers l'autre et constitue une sorte de pont entre les deux.

L'aspiration est également tension entre les normes institutionnalisées et le désir de création normative. Les premières servent de guide d'orientation à l'acteur social dans sa conduite réelle et le désir de

créer de nouvelles normes provoque le changement social. L'aspiration est une sorte de prise de distance par rapport aux normes valorisées dans le milieu social et une tendance plus ou moins forte vers des valeurs nouvelles et des normes à créer, car en tant qu'une sorte de projection vers l'avenir, elle annonce quelque chose d'autre qui serait plus ou moins différente de ce qui est actuellement.

Par exemple, un élève du secondaire qui nourrit des aspirations scolaires de niveau post-secondaire, entretient en fait un projet d'avenir qui le situe entre son milieu social réel, son niveau scolaire réel et un nouveau milieu social et un autre niveau d'études virtuellement réels. Ce nouveau milieu social peut être le même que celui de ses parents ou bien être différent (supérieur ou inférieur dans le système de stratification sociale). Dans tous les cas, l'élève, être individuel et social, vit une tension, pratique une distanciation personnelle par rapport aux normes et aux valeurs de son milieu d'origine.

Dans ce sens, l'aspiration représente une tension entre le moi (le moi personnel ou le moi collectif) et le social. Le moi sent et connaît les résistances et les contraintes du milieu social dans lequel il évolue, puis cherche à les surmonter afin de définir son identité et trouver les moyens pour réaliser ce qu'il veut être. L'aspiration qui relie le moi au milieu social donne lieu ainsi à des contradictions. Une des contradictions se situe entre l'avenir, le présent et/ou le passé.

Au terme de cette analyse, nous sommes maintenant en mesure de donner une définition plus générale mais représentant les différentes caractéristiques du concept d'aspiration.

> L'aspiration est une forme d'action sociale par laquelle l'acteur individuel ou collectif réagit aux besoins qu'il ressent dans l'environnement global qui compose sa situation en élaborant, par divers mécanismes de symbolisation, des objectifs à atteindre qui lui servent de guide, soit pour modifier sa propre situation, soit pour modifier son environnement, soit pour éviter de modifier l'un ou l'autre.
> (Rocher, et al., 1971, p. 38; texte inédit du groupe de recherche ASOPE).

A partir de cette définition et de tout ce qui précède on doit reconnaître que les aspirations apparaissent, se développent et se réalisent dans des systèmes d'interaction complexes formés d'acteurs sociaux, d'éléments sociétaux, individuels et personnels. Le processus d'aspirations suppose nécessairement un acteur social ayant une personnalité propre et situé dans un contexte social et institutionnel donné.

4.2a Déterminants de l'aspiration

On peut donc concevoir analytiquement l'aspiration comme la résultante d'un système personnel qui comprend l'univers psychique de la motivation et de la conception de soi qui caractérise de manière générale la personnalité d'un individu; et d'un système social constituant le contexte socio-culturel et socio-économique des ambitions, le milieu de vie des agents sociaux, l'univers des structures sociales et institutionnelles, des modèles, etc.

> Ainsi donc, puisant à la fois dans le système de la personnalité et dans le système socio-culturel, l'aspiration est un lieu de convergence des énergies psychiques et des forces sociales.
> (Rocher, 1976, p. 3)

De façon générale, on peut ainsi dire qu'une personne qui entretient des aspirations (scolaires et/ou professionnelles par exemple) fait face en réalité à un processus qui consiste à harmoniser les caractéristiques de sa personnalité avec celles du milieu scolaire et indirectement du milieu socio-professionnel envisagé.

Selon Breton (1972), deux catégories d'éléments du système personnel paraissent indispensables à la compréhension du processus du choix d'une carrière scolaire et/ou professionnelle. Il s'agit de ce que l'auteur appelle d'une part, "les conceptions de soi et de son insertion dans le milieu"; et d'autre part, "les attitudes envers soi-même et les problèmes de la vie". L'élément le plus important de la première catégorie d'éléments du système personnel est l'ensemble des préférences d'un individu pour certaines activités. On cherche ici à savoir jusqu'à quel point

l'individu connaît ses propres goûts et ses propres capacités pour être en mesure de prendre une décision. En d'autres termes, l'élément dont il est question est l'attitude d'indécision ou de décision.

Dans la seconde catégorie d'éléments du système personnel, Breton inclut les attitudes suivantes: l'acceptation de soi et la connaissance de soi qui sont en réalité deux variables très reliées. Il s'agit en fait de l'attitude positive ou négative que la personne entretient vis-à-vis d'elle-même ou l'évaluation qu'elle se fait d'elle-même. C'est ce que les psychologues et les psychosociologues appellent généralement le concept de soi ou l'estime de soi. En effet, le système personnel d'un individu se compose de "la conception de ses capacités et de ses goûts ainsi que l'attitude générale qu'il a vis-à-vis de soi (par exemple l'estime de soi) et de la vie" (Breton, 1972, p. 29).

Les analyses de Rocher et de Breton rejoignent dans une large mesure les conclusions de l'étude de Rosenberg, M. (1957, 1965) sur les valeurs occupationnelles, l'image de soi et les aspirations des adolescents. Elles recoupent également celle de Gordon, C. (1968b) sur la typologie des personnalités en fonction de la perception de soi. Un des intérêts de toutes ces études c'est d'une part, de montrer que l'orientation et le contenu des aspirations peuvent être conditionnés par l'orientation psychologique de la personnalité et d'autre part, de mettre en évidence certains aspects de la personnalité qui sont généralement en relation avec les aspirations des individus. Rosenberg (1965) et Gordon (1968a, 1968b) en particulier ont montré que les traits psychiques de la personnalité comme l'image de soi, l'amour-propre et les perceptions de soi peuvent influencer le développement, le maintien et la réalisation des aspirations.

A la lumière de ces recherches, il est permis de conclure que, de manière générale, la personnalité de l'individu entre dans le processus des aspirations et parmi les éléments d'attitudes qui la définissent, ceux qui semblent jouer un rôle important dans ce processus sont l'estime de soi et la décision. Celle-ci renvoie à la capacité qu'a l'acteur social de faire des choix compte tenu des informations et des connaissances qu'il a de lui-même et de sa situation, puis d'être en mesure de poser un geste, ou

d'entreprendre une action intentionnelle. Cet élément sur lequel nous reviendrons plus tard dans cette étude renvoie également au schéma décisionnel de la théorie de la rationalité de l'acteur. Quant à l'estime de soi qui est retenu ici comme indicateur spécifique de la personnalité et nouvelle variable de recherche, nous pensons qu'il est intéressant d'en faire une brève analyse dès maintenant.

La littérature psychologique et psychosociologique considérant l'estime de soi (ou la confiance en soi) comme un élément d'un ensemble plus global appelé le "self concept" ou le concept de soi, l'image de soi ou la représentation de soi selon les auteurs. La plupart des psychologues et psycho-sociologues considèrent le concept de soi comme la perception qu'une personne a d'elle-même, comme ses attitudes et ses sentiments vis-à-vis elle-même (Leduc, A., 1978, p. 15).

Allport (1955, 1961) qui a été l'un des premiers à étudier le développement du concept de soi dans une perspective évolutive depuis l'enfance jusqu'à l'adolescence, propose la séquence d'évolution suivante. De zéro à quatre ans, trois aspects du concept de soi dominent dans le processus: le sens corporel (soi somatique), l'identité de soi et l'estime de soi (valeur de soi). Les premiers fondements de l'estime de soi s'établissent au fur et à mesure que les expériences s'accumulent, et le processus d'estime de soi s'élabore dès l'âge de deux ans. Entre trois et quatre ans, l'estime de soi s'acquiert et se manifeste dans les activités.

En termes de structure et d'organisation interne, les éléments constitutifs du concept de soi sont: le soi matériel, le soi personnel, le soi adaptif, le soi social et le soi non-soi. Il s'agit en fait de cinq types de perceptions qui composent le concept de soi (L'Ecuyer, R., 1975, p. 33). Le soi personnel renvoie à l'image de soi, à l'identité de soi c'est-à-dire à l'estime de soi de la personne. Cette dimension du système personnel suppose des attitudes d'évaluation de soi. C'est ainsi que, pour Coopersmith, "L'estime de soi est un jugement personnel du sens de sa valeur qui est exprimé dans les attitudes qu'un individu entretient envers lui-même" (Coopersmith, S., 1967, p.5). En d'autres termes, l'estime de soi est une attitude plus ou moins positive qu'un individu entretient envers lui-même.

Certains auteurs, comme Holland et Janis (1960), sont plus précis et donnent une définition plus opératoire de ce concept. Pour eux, "l'estime de soi est une valeur qu'un individu attribue à sa propre personne" dans une action donnée (cités par Morval, M., et Morval, J., 1971-72, p. 147). Par exemple, une personne pourrait se juger bon et capable de faire quelque chose. On dira alors qu'elle a une estime de soi élevée. Un autre individu pourrait douter de ses capacités personnelles d'entreprendre avec succès une action. On dira qu'il a une faible estime de soi. Pour faire un lien avec l'objet de cette recherche, on peut formuler la proposition suivante.

S'il y a un lien étroit entre aspiration et estime de soi, on doit observer une certaine variation des deux facteurs. Par exemple, un élève qui a une forte confiance en soi aura, toutes choses égales par ailleurs, des aspirations scolaires élevées et, à l'inverse, celui qui a une faible confiance en soi aura de faibles aspirations scolaires. Cette proposition est, du reste, vérifiée par des études empiriques (Diggory, 1966; Breton, 1972, p. 126; Gordon, 1968a; Legault, 1977).

Allport considère l'estime de soi comme une dimension très importante dans le processus du développement du concept de soi. L'estime de soi se concrétise dans la valorisation par l'action. C'est ainsi que l'acquisition d'un certain nombre d'aptitudes et l'identification à des statuts et rôles conduisent à la formation des premières aspirations chez la personne vers l'âge de sept ans. La période qui se situe entre six et douze ans est également importante dans le développement du concept de soi. Elle se caractérise parce que Allport appelle l' "agent rationnel". Cette période coïncide avec l'entrée à l'école et est remplie d'expériences nouvelles pour l'adolescent. Elle a pour conséquence d'apporter des changements dans le développement du concept de soi et particulièrement de l'estime de soi. Résumant la pensée d'Allport, L'Ecuyer écrit:

> Selon lui, (Allport) l'entrée à l'école renforce chez l'enfant le sens de l'identité, l'image de soi et l'extension du soi. L'enfant, dit-il, se retrouve devant de nouvelles normes, de nouveaux standards différents entre l'école et la maison. Il doit donc effectuer de nouvelles identifications,

> en s'associant à de nouveaux groupes et en introjectant de nouvelles normes. Il doit surtout trouver de nouvelles adaptations, de nouvelles solutions adéquates face en particulier aux nombreux conflits conformité versus non conformité aux normes extérieures (L'Ecuyer, R., 1975, p. 49).

Dans cette perspective, les élèves prennent conscience de leur personnalité en particulier de leur image de soi et de l'estime de soi.

Selon Super (1953, 1963) aussi, le concept de soi et en particulier l'estime de soi sont très liés à l'action de l'individu. Pour lui, les aspirations scolaires et/ou professionnelles sont des formes d'action. Et le fait d'en nourrir consiste essentiellement pour l'individu à mettre en valeur son estime de soi dans un milieu social ou plutôt ce que nous avons appelé un système social. Nous voulons décrire analytiquement comment cette mise en valeur peut se faire.

Le système personnel est intimement lié au système social qui constitue, du reste, son environnement. La personnalité évolue donc en fonction du milieu social. Mais le rapport dialectique qui existe entre la personnalité et le milieu social est source de tension et de production du circuit "aspiration - besoin - insatisfaction - aspiration". Le milieu fournit à la personnalité les éléments (normes, valeurs, modèles, etc.) qui contribuent au développement des besoins. L'environnement social ne comble pas ces besoins de façon immédiate et complète.

La personne répond à cette situation en traduisant ces besoins en objectifs et en buts, c'est-à-dire en aspiration ou forme d'expression symbolique du présent défini en plans d'avenir et en projets. Les aspirations, en précisant les objectifs, engagent la personnalité avec toutes les composantes (dont en particulier l'estime de soi) dans le processus de traduction de ces objectifs en buts à poursuivre (Rocher, G., 1976).

Mais le développement et l'expression des aspirations sont en même temps influencés par les caractéristiques individuelles des acteurs sociaux ainsi que des facteurs d'ordre social, culturel et économique de la société. Cette assertion est tellement évidente que Chombart de Lauwe

a pu écrire: "... l'étude des aspirations et de leur genèse suppose une connaissance des sociétés et des cultures dans lesquelles elles sont observées." (Chombart de Lauwe, 1969, p. 62). En effet, poursuit l'auteur,

> si ces hommes s'interrogent sur leurs raisons de vivre, s'ils aspirent à atteindre certains états ou à obtenir certains biens pour eux-mêmes ou pour les autres, c'est en référence apparemment à des systèmes de valeurs, variables suivant les périodes et les sociétés." (id., p. 63).

C'est ainsi, par exemple, qu'on peut comprendre que, dans les sociétés industrielles d'Amérique du Nord où l'on valorise de façon particulière le succès personnel et la réussite professionnelle, les acteurs sociaux développent généralement des aspirations individuelles qui portent sur le monde su travail, le succès professionnel et les chances de mobilité sociale. Dans ces sociétés le système d'enseignement est vu comme l'institution sociale qui permet à l'individu d'acquérir les connaissances, la formation, bref la culture nécessaire pour occuper une position sociale donnée et connaître une certaine mobilité sociale. Le système d'enseignement est donc valorisé comme levier de réussite scolaire et de réussite sociale.

C'est dans cette perspective générale que l'on peut décrire analytiquement la dynamique des aspirations, c'est-à-dire leur genèse, leur développement et leur expression. En termes plus concrets, cela veut dire que les aspirations dans leur origine et leur accomplissement ou non, sont liées à des facteurs d'ordre social, structurel, psychologique et individuel dont, entre autres, le milieu social d'origine, le milieu scolaire, l'appartenance sexuelle et la personnalité de l'acteur social.

Pour être plus illustratif, on peut dire que le milieu familial, la classe sociale représente le milieu social où germent, se développent et se réalisent les aspirations des individus. C'est d'abord là que ceux-ci intériorisent les valeurs, les normes, les idéaux sociaux, la rationalité à partir desquels ils modèlent leurs aspirations. La famille par exemple joue une fonction intermédiaire entre les individus et la société, en particulier dans l'éducation et le support matériel, moral et psychologique de ceux-ci.

Quant au milieu scolaire, il peut, dans une certaine mesure, être considéré comme le prolongement de la famille, particulièrement dans sa fonction de socialisation. Le système scolaire joue sans doute un rôle (positif ou négatif) dans le développement des aspirations scolaires. Il peut, tout comme le milieu familial, favoriser ou nuire à l'accomplissement des ambitions scolaires des individus.

La personnalité est le siège de l'évaluation de soi, c'est-à-dire des capacités psychiques de l'individu à se voir apte à entreprendre et réaliser des projets. Elle occupe donc une place non moins importante dans le fait de nourrir de hautes ou de basses aspirations. L'appartenance sexuelle exerce également une influence sur le développement des ambitions des personnes.

En référence à la présente recherche, il convient de souligner que l'indicateur de l'origine sociale retenu est le statut socio-économique ou la position sociale des parents. La position sociale est la place occupée par un individu dans le système de stratification sociale et représente ici la synthèse du milieu social, économique et culturel des agents sociaux. Le sexe a été retenu comme un facteur caractéristique de l'individu mais ayant des implications sociales. Quant aux variables relatives au milieu scolaire, nous avons retenu la réussite scolaire et le rythme d'apprentissage de l'élève. Enfin, la variable ayant trait à la personnalité est l'estime de soi de l'élève.

Toute l'analyse conceptuelle que nous venons de faire nous a permis d'une part, de définir clairement la notion d'aspiration et de mettre en évidence les principales caractéristiques qui en font une forme d'action puis d'autre part, de déterminer certains facteurs clés qui rentrent dans sa dynamique.

Mais dans le cadre de l'analyse sociologique en général et dans celui du paradigme interactionniste en particulier, nous dirons plutôt que l'analyse qui précède nous a conduit à définir le phénomène social étudié comme étant une action, et à déterminer les systèmes d'interaction auxquels les agents sociaux participent. Ces systèmes d'interaction sont donc composés des élèves et/ou des unités familiales qui nourrissent des

aspirations (scolaires). Ces agents sociaux qui sont caractérisés par des variables individuelles et relationnelles (par exemple leurs attitudes ou comportements face à l'éducation) font, par ailleurs, partie d'un environnement global défini par des variables institutionnelles, sociales, culturelles et historiques (Boudon, 1979, pp. 146-149).

Il s'agit là d'une étape très importante dans la démarche d'analyse et d'explication en sociologie. En effet, une fois certains postulats admis, le langage sociologique et le phénomène définis, le chercheur prend soin d'abord de déterminer la "structure des systèmes d'interaction" à l'intérieur desquels les phénomènes sociaux étudiés émergent; ensuite de mettre en lumière les relations qui existent entre les propriétés des systèmes d'interaction, celles de l'environnement et les comportements des agents sociaux; enfin d'expliquer à un niveau global le phénomène collectif observé (Boudon, 1979, pp. 37-135).

Au terme de cette analyse conceptuelle nous sommes donc maintenant en mesure d'élaborer le modèle d'analyse qui nous permettra justement de comprendre et d'expliquer les différences des niveaux d'aspirations scolaires des élèves au cours secondaire. Il s'agit en fait d'intégrer la problématique que nous avons formulée à propos des inégalités des aspirations scolaires, dans le champ théorique de la rationalité de l'acteur.

B) MODELE D'ANALYSE

Pour bien réussir cette démarche, nous élaborerons le modèle d'analyse en articulant les trois éléments fondamentaux clairement définis qui suivent: le sujet logique de l'analyse sociologique; l'action ou la forme d'action qu'il mène dans le cas particulier qui nous intéresse; les systèmes d'interaction dont la structure fixe certaines contraintes de cette action ou forme d'action. Le modèle reprendra en fait quelques postulats de base de la théorie de Boudon.

4.1b Eléments fondamentaux de la théorie de la rationalité de l'acteur

Dans la perspective du paradigme interactionniste de type wébérien sur lequel est fondé la théorie de Boudon, l'atome logique de l'analyse sociologique est fondamentalement l'acteur ou l'agent social individuel. Mais l'auteur prend soin de préciser: "Les acteurs individuels peuvent être non seulement des personnes mais toute unité collective pour autant qu'elle se trouve munie d'un pouvoir d'action collective". (Boudon, 1979, p. 36).

L'acteur social est un homme intentionnel c'est-à-dire un sujet agissant capable de mener une action dans un contexte institutionnel et social donné. L'action étant alors définie comme "un comportement orienté vers la recherche d'une fin". (Boudon, 1977, p. 191).

L'homme intentionnel est complexe et peut être considéré à la fois comme un homo œconomicus, un homo sociologicus et un homo psychologicus doté d'attributs lui permettant, dans des situations de choix, d'orienter son action, de contrôler symboliquement et matériellement une partie de son environnement institutionnel et social, de choisir et de décider. On suppose donc que l'acteur social jouit d'une certaine liberté, d'une autonomie de choix et de décision lorsqu'il agit dans des situations données.

Bien sûr, précise Boudon:

> Les situations de choix forcé existent. Il n'est pas question de le nier. Mais elles représentent des cas limites. Y voir un cas typique ou général relève de l'ivresse métaphysique ou idéologique. Il est d'ailleurs intéressant de noter que, si les situations de choix forcé étaient générales, les comportements seraient entièrement prévisibles."
> (Boudon, 1979, p. 247)

Disposant donc d'une certaine liberté de choix et de décision puis agissant en homme intentionnel, l'agent social tient compte de ses préférences et cherche le plus souvent à servir ses propres intérêts. C'est dans ce sens précis que Boudon dit que l'agent social est doté d'une rationalité ou du moins d'une intentionnalité. Cet attribut fait de lui un homo œconomicus, un "calculateur". Par exemple dans l'entreprise d'une action, il prendra en considération toutes les possibilités qui lui sont offertes, fera l'analyse coût/risque/bénéfice d'ordre économique, social et psychologique, puis se comportera de la façon qui lui semble la plus avantageuse possible.

Cependant, il importe de préciser que la liberté et la rationalité de l'agent social ne s'exercent pas de manière absolue, mais en référence par exemple, à sa position sociale (ou statut socio-économique), à ses traits de personnalité comme son degré d'estime de soi, à son appartenance sexuelle et à sa position scolaire. Nous touchons dès lors le principe de "l'individualisme méthodologique" qui représente la méthode d'analyse de la sociologie de Boudon (1973b, 1977 et 1979).

> Ce principe signifie (au sens large où je le prends ici) que le sociologue doit se faire une règle de méthode de considérer les individus ou acteurs individuels inclus dans un système d'interaction comme les atomes logiques de son analyse."
> (Boudon, 1979, pp. 61-62)

En termes plus explicites, "l'individualisme méthodologique" implique que le chercheur définisse d'abord l'agent social individuel avec ses attributs de liberté et de rationalité; qu'il considère ensuite les actions

individuelles, c'est-à-dire les actions des individus (personnes ou groupes dotés d'institutions de décision collective) comme l'objet d'analyse qui va lui permettre de comprendre un phénomène social au niveau macro-sociologique. Mais enfin, le chercheur doit se rappeler que les actions individuelles ne peuvent, elles-mêmes, être comprises qu'à l'intérieur du système d'interaction auquel les individus participent.

La structure de ce système comporte certaines contraintes, c'est-à-dire des éléments que l'acteur doit accepter comme des données qui s'imposent à lui. Cependant, cela ne signifie nullement que ces contraintes déterminent son comportement. Ces dernières ne constituent qu'un des paramètres permettant de comprendre l'action individuelle. En effet,

> Chacun des acteurs, selon sa personnalité, ses attitudes à l'égard du risque, ses ambitions, son information sur les données de la situation (variables qui dépendent sans doute pour une part du milieu social et de l'histoire sociale de l'acteur), s'efforce de prendre la décision la plus convenable au vu de ses intérêts tels qu'il les conçoit.
> (Boudon, 1979, p. 32)

Dans cette perspective précise la tâche du sociologue chercheur consiste principalement à analyser les actions (ou "réactions") des individus aux contraintes définies par le système d'interaction et, de façon ultime, à prendre soin d'utiliser un langage tel que le phénomène social auquel il veut apporter une explication soit décrit comme le résultat de la juxtaposition des actions individuelles effectuées par les agents du système considéré.

Cette démarche d'analyse sociologique doit, précise Boudon, satisfaire à deux principaux critères. En premier lieu, la description de la logique des actions (ou réactions) individuelles doit être compréhensible au sens wébérien du terme ("Verstehen"). Ainsi, je comprends qu'une unité familiale de position sociale inférieure soit plus hésitante à prendre des risques d'un investissement scolaire. En second lieu, il faut évidemment que la logique dont on suppose l'existence "n'aboutisse pas à des conséquences contradictoires avec les données observables". (Boudon, 1979, p. 221).

Après ce rappel des éléments fondamentaux de la théorie de la rationalité de l'acteur, nous sommes maintenant en mesure, de mieux développer notre modèle d'analyse en montrant comment cette théorie s'applique ici à l'étude des inégalités dans les niveaux d'aspirations scolaires des élèves.

4.2b Rationalité de l'acteur et aspirations scolaires

Si on se réfère à l'analyse conceptuelle qui a été faite dans la première section de ce chapitre, on voit aisément que le concept d'aspiration s'insère bien dans le cadre de la théorie systémique de la rationalité limitée de l'acteur. En effet, l'aspiration a ceci de spécifique qu'elle a essentiellement trait à un aspect du comportement humain ou de l'action humaine plus ou moins consciente.

En tant qu'une forme d'action, c'est-à-dire un type particulier d'orientation à l'action, l'aspiration a un caractère que l'on qualifie selon les auteurs de "dirigé", de "directionnel", "d'orienté", de "fonctionnel" (Strimiska, 1970, p. 98). Autrement dit, l'aspiration vise une finalité dans la mesure où il s'agit d'une forme d'action à laquelle l'acteur social donne un sens, assigne des objectifs et des buts à atteindre. Cette recherche d'une finalité ou ce désir de réaliser un but qui caractérise l'aspiration implique nécessairement une rationalité, une intentionnalité de la part de l'acteur social.

En effet, cherchant à dépasser une situation actuelle pour accéder à une autre jugée par lui meilleure, l'acteur social est tenu de formuler des projets d'avenir, de faire des choix et de prendre des décisions en conséquence. C'est dans ce sens précis que l'acteur (portant dans ce cas spécifique des aspirations) "peut être caractérisé comme doté d'une rationalité limitée" (Boudon, 1977, p. 14). Cette rationalité est qualifiée de limitée dans la mesure où l'acteur tient compte, dans son action, de ses traits de personnalité, des informations, des possibilités mais également des contraintes du contexte social et institutionnel dans lequel il se trouve. C'est-à-dire de la "structure du système d'interaction" dont il a été déjà question.

On peut donc conclure que l'insertion de la personnalité à un milieu social et scolaire présent et futur, c'est-à-dire le processus qui décrit la dynamique même des aspirations scolaires, n'est pas un fait du hasard, mais plutôt d'une stratégie intentionnelle de l'acteur concerné.

Pour fixer les idées, nous prenons par exemple le cas d'un élève (et/ou sa famille) qui nourrit des aspirations scolaires. Nous supposons que l'acteur social en question est un homme intentionnel et, par conséquent, dans ses aspirations scolaires réalistes il s'inscrit dans un processus complexe d'évaluation et de prise de décisions implicites concernant son avenir scolaire. L'élève doit mettre en valeur sa personnalité, puis évaluer les capacités socio-économiques et socio-culturelles de sa famille ainsi que ses propres facultés d'adaptation au milieu scolaire. Par ailleurs, l'élève et/ou sa famille font implicitement une relation entre le niveau de scolarité atteint et le statut socio-économique présent ou futur. Les paramètres de ce processus sont les coûts, les risques et les bénéfices anticipés d'ordre économique, social et psychologique correspondants au niveau scolaire visé.

Ainsi par exemple, les acteurs sociaux concernés vont se demander si les bénéfices globaux d'une prolongation de sa carrière scolaire sont supérieurs aux coûts globaux de cette prolongation. De façon générale, la décision en faveur d'une année supplémentaire d'études peut être résumée de manière logique dans la proposition suivante.

Un individu décide (au-delà de la période de scolarité obligatoire) de se maintenir une année supplémentaire dans le système d'enseignement si les coûts (d'ordre économique, social et psychologique) sont au plus égal au flux supplémentaire des bénéfices (d'ordre économique, social et psychologique) qu'il peut espérer obtenir de cette année supplémentaire (cf. Boudon, 1975a).

De plus, l'individu voit si les avantages en terme de revenu, de prestige et de satisfaction de soi attachés à ces coûts correspondent à ses propres intérêts. Le troisième paramètre, soit le risque, rentre également en ligne de compte. L'acteur social prend en considération les risques d'ordre économique, social et psychologique qu'il encourt lorsqu'il formule le projet de prolonger ses études au-delà de la scolarité obligatoire.

Une ou plusieurs années d'études de plus comportent en effet: des risques économiques (a-t-on des chances d'avoir les moyens financiers pour couvrir tous les coûts d'éducation post-secondaire?); des risques sociaux (est-ce qu'on peut espérer et obtenir plus tard un statut social convenable, c'est-à-dire répondant à des intérêts particuliers?); et enfin des risques scolaires et psychologiques (est-ce qu'on connaît bien ses capacités personnelles, est-ce qu'on s'estime fort bien, est-ce qu'on réussit très bien pour être en mesure de poursuivre les études?). La décision de prolonger les études suppose implicitement que l'investissement scolaire comporte un minimum de risque global pour l'élève et/ou son unité familiale.

Cependant, l'évaluation et la décision d'un investissement scolaire ne se font pas de manière absolue. L'élève les effectue en référence à sa position sociale ou statut socio-économique, à son estime de soi, son sexe, sa réussite scolaire et son rythme ou sa voie d'apprentissage. Ces facteurs qui rentrent dans le processus même du développement des aspirations scolaires donnent des significations particulières au niveau de scolarité désiré.

Poursuivant notre démarche il nous reste maintenant à déterminer selon la perspective théorique esquissée ci-dessus, les relations qui existent entre les différentes variables de la recherche. C'est-à-dire en d'autres mots, déterminer la "structure du système d'interaction" à l'intérieur duquel les inégalités des niveaux d'aspirations scolaires émergent.

C) MODELE D'ANALYSE ET VARIABLES DE RECHERCHE

Du point de vue analytique, on se rappellera que le fait d'entretenir des aspirations scolaires a été défini comme un processus qui implique une insertion de l'estime de soi de l'individu dans un milieu social et scolaire. Or nous savons que l'estime de soi se développe et évolue dans les rapports de la personne et du milieu. Les psycho-sociologues interactionnistes tels que Mead A.-H. (1934), Turner, R.-C. (1956) qui se sont intéressés à l'étude du "self concept" ont toujours insisté sur l'importance des rapports "individu - milieu social" dans la genèse et le développement de l'estime de soi.

> An interactionist perspective (Mead, 1934; Turner, 1956; Rose, 1962) emphasizes that self concepts emerge in social situation and serve as intervening variables between social structure and individual behavior".
> (Mutran, E., and Reitzes, D.C., 1980, pp. 21-22)

On déduit de cette argumentation qu'il existe donc des relations entre l'origine sociale, l'estime de soi et les aspirations scolaires. Mais d'autres facteurs tels que le sexe, la réussite scolaire et la voie d'apprentissage de l'élève peuvent modifier plus ou moins ces relations primitives. Des recherches empiriques sur la question montrent d'ailleurs que les ambitions scolaires des élèves varient généralement selon ces cinq facteurs.

4.1c Le statut socio-économique d'origine, l'estime de soi et les aspirations scolaires

Défini non seulement comme la position occupée par un individu ou un groupe social dans le système de stratification sociale mais également comme le milieu offrant aux personnes des valeurs et des modèles culturels qui orientent leurs attitudes et comportements, le statut socio-économique

d'origine exerce sans doute une influence sur les aspirations. Les aspirations individuelles, écrit Chombart de Lauwe, "ne sont pas indépendantes des groupes dans lesquels le sujet est impliqué et chacun de ces groupes a sa structure propre intégrée dans la société" (Chombart de Lauwe, 1969, p. 72).

On peut alors comprendre que les aspirations naissent et se développent inégalement suivant les classes sociales et les groupes sociaux.

C'est ainsi par exemple que Breton (1972) a montré que le statut socio-économique est très lié à la demande de scolarisation des jeunes. A partir des données d'un échantillon à l'échelle canadienne d'environ 150,000 élèves des écoles secondaires, Breton et ses collaborateurs ont noté que l'intention des jeunes de terminer le secondaire est plus fréquente chez ceux d'origine socio-économique supérieure que chez ceux d'origine socio-économique inférieure.

> Le présent travail ne fait pas exception à la règle générale: environ 14% plus d'élèves de condition socio-économique élevée que d'élèves de condition inférieure ont l'intention de terminer le cours secondaire. En outre, parmi ceux qui ont l'intention de terminer le cours secondaire, environ 12% plus de ceux qui viennent de familles de statut élevé que de ceux de condition inférieure projettent de poursuivre des études post-secondaires. (Breton, 1972, p. 153)

Au Québec, les recherches de Ouellet (1976), de Legault (1977) et de Laforce (1979) sur les aspirations scolaires des jeunes de l'école secondaire ont abouti aux mêmes conclusions. De même, dans leurs différentes études pour évaluer l'importance des facteurs socio-économiques et culturels sur les ambitions scolaires et/ou professionnelles ainsi que sur l' "achievement" (la scolarité atteinte ou le succès en général), Sewell et Shoch (1967, 1968a, 1968b) ont montré que l'origine sociale, mesurée par l'occupation du père, la scolarité du père et de la mère puis le revenu de la famille, exerce une influence sur les aspirations scolaires des élèves.

Le phénomène semble donc général: les projets scolaires des jeunes sont liés à la position sociale de leur famille. Et Boudon qui a fait un bilan des différentes études sur la question de conclure en ces termes:

> Ces différents résultats suggèrent que le niveau d'aspiration de l'enfant dépend de l'image sociale que la famille a d'elle-même. Cette image est le produit complexe, non seulement du statut socio-professionnel du père, mais également de l'histoire de la famille et de l'histoire scolaire des membres de la famille nucléaire.
> (Boudon, 1973b, pp. 61-62)

Dans la perspective théorique de la rationalité de l'acteur la dépendance des niveaux d'aspirations scolaires des adolescents du secondaire de la position sociale de leurs parents s'explique de la façon suivante. Relativement au processus intentionnel d'évaluation des coûts, risques et bénéfices anticipés attachés à un niveau scolaire donné, on suppose que les élèves et/ou leur famille font une corrélation (implicite) entre niveau scolaire et statut social. En effet précise Boudon,

> ... lorsqu'un individu se demande s'il doit prolonger sa scolarité d'une année, non seulement le coût et le bénéfice actualisé rentrent en ligne de compte, mais aussi la comparaison entre, d'une part le statut social qu'il peut espérer obtenir avec son niveau de scolarité présent et, d'autre part, le statut de sa famille."
> (Boudon, 1975a, p. 296)

Or, ce que l'on peut appeler en termes sociologiques le taux d'actualisation des récompenses sociales globales à venir est une fonction décroissante de la position sociale actuelle. On peut ainsi donc comprendre qu'un individu qui a déjà atteint un niveau de scolarité lui permettant d'espérer une position sociale supérieure à celui de sa famille, perçoive les avantages tirés d'une année supplémentaire d'éducation comme moins importants par rapport à l'individu dont la famille a une position sociale très élevée. En outre pour un individu d'une position sociale donnée l'utilité d'un investissement scolaire décroit lorsque le risque croît, mais ce risque croît plus rapidement lorsqu'on descend dans la stratification sociale.

En dernière analyse, la variation des niveaux d'aspirations scolaires des élèves du cours secondaire en fonction de leur position sociale s'explique par le fait que celle-ci "donne une signification différente au bénéfice, au risque et au coût correspondant à l'acquisition d'un niveau d'études donné" (Boudon, 1973, p. 69).

En résumé, on peut déduire de toute l'argumentation qui précède les propositions importantes suivantes.

- Lorsque les élèves expriment leurs aspirations scolaires, ils obéissent à un processus de décision intentionnelle basée sur l'évaluation des coûts, risques et bénéfices anticipés (d'ordre économique, social) correspondants au niveau d'études désiré.

- Les paramètres de cette décision intentionnelle (rationalité limitée) cités ci-dessus sont des fonctions de la position sociale.

Mais on se rappellera que dans la dynamique des aspirations scolaires la personnalité de l'individu joue également un rôle non moins important. L'intention de poursuivre les études plus ou moins longues implique nécessairement la mise en valeur du concept de soi et surtout de l'estime de soi de l'élève. Celle-ci est définie comme la perception qu'une personne a d'elle-même, par exemple ses attitudes et ses sentiments vis-à-vis elle-même.

Dans une étude comme celle-ci, il est certes difficile de prévoir les rapports qui peuvent exister entre l'estime de soi et les aspirations scolaires. D'une part, on peut présumer qu'un jeune qui attribue une valeur négative à sa personne aura des aspirations scolaires basses, car il est permis de penser qu'une attitude négative envers soi est incompatible avec un désir de faire des études au-delà de la scolarité obligatoire. D'autre part, on peut présumer qu'une évaluation négative de sa personnalité est susceptible de provoquer chez l'individu le désir, l'ambition de faire des études élevées, c'est-à-dire d'avoir des hautes aspirations scolaires afin de compenser son sentiment d'infériorité. Cependant, la plupart des recherches entreprises sur le sujet indiquent généralement

qu'il existe une relation positive entre l'estime de soi et les ambitions scolaires. D'ailleurs, cette hypothèse semble vérifiée.

C'est ainsi que Gordon a montré à partir d'un modèle hypothétique soumis ensuite à la vérification empirique, que l'estime de soi est en relation positive faible mais harmonieuse et stable avec les aspirations en matière d'éducation.

> The most general finding was that self-esteem has a small but consistent independent causal relationship (with path coefficients running approximately from .100 to .190) to desire for education, occupational expectation and other aspirations.
> (Gordon, C., 1968a, p. 110)

Dans sa recherche sur les aspirations scolaires et professionnelles des jeunes Canadiens, Breton a observé que l'intention de terminer l'école secondaire et de poursuivre des études post-secondaires est liée aux attitudes positives envers soi à savoir par exemple, la connaissance de soi, l'acceptation de soi (Breton, 1972, p. 143). Legault (1977) a également trouvé que les élèves francophones qui ont une forte estime de soi tendent à avoir des aspirations élevées et inversement, ceux qui ont une faible estime de soi tendent à avoir des aspirations basses. L'estime de soi serait même un des facteurs importants de détermination des aspirations scolaires.

> La confiance en soi, expliquant 31% de la variance, est un facteur plus important que le sexe (14%) pour prédire le niveau des aspirations scolaires. Les étudiants qui ont confiance en eux ont presque deux fois plus de chances d'être étudiant au niveau universitaire (48%) que d'arrêter après le secondaire (25%) ou le collégial (27%).
> (Legault, 1977, p. 56)

Et de façon inverse, les étudiants qui n'ont pas confiance en eux ont plus de chances d'arrêter leurs études après le secondaire (39%) ou le collégial (37%) que de poursuivre leurs études à l'université.

En conclusion, on peut donc dire que les aspirations scolaires des élèves sont liées à leur degré d'estime de soi. Mais une telle relation n'est pas sans rapport avec l'acteur social, c'est-à-dire avec le degré de

connaissance de ses capacités personnelles et des données de sa situation. L'élève en tant qu'homme intentionnel est plus ou moins conscient des liaisons qui existent entre son estime de soi, ses ambitions scolaires et les chances qu'il a (ou aura) de les réaliser.

> L'hypothèse est donc que, fondamentalement, certains individus décident de ne pas poursuivre, au-delà d'un point donné, leur carrière scolaire, non pas parce qu'ils sont le siège de forces extérieures à eux-mêmes qui leur imposeraient des décisions contraires à leur intérêt, mais parce qu'ils estiment raisonnable de se comporter ainsi.
> (Boudon, R., 1975b, p. 15)

Et si un individu "estime raisonnable de se comporter ainsi", il y a tout lieu de penser que c'est parce qu'il a évalué les "forces intérieures" à lui-même, par exemple son estime de soi, et a formulé en conséquence ses projets scolaires. La décision intentionnelle en faveur d'un niveau de scolarité donné est fonction des degrés de risques, de coût, de bénéfice associés à l'estime de soi d'une part, et correspondants au niveau d'étude désiré d'autre part.

Les coûts, risques et bénéfices dont il est question ici sont avant tout d'ordre psychologique. Cette idée renvoie par exemple, à l'effort que l'individu doit développer constamment pour bien assurer l'insertion de sa personnalité dans le milieu scolaire et social. Ce processus nécessite une évaluation de soi, une motivation personnelle, une capacité d'adaptation de la part de l'élève.

Le jeune qui a un haut degré d'estime de soi réussira relativement bien l'insertion de son système personnel dans le milieu d'enseignement et nourrira de hautes aspirations scolaires. Dans ce cas, on peut logiquement penser que l'élève dispose suffisamment d'énergies psychiques pour formuler de tels projets d'études (les études universitaires par exemple). Les coûts et les risques psychologiques qu'exige l'estime de soi pour que l'élève puisse être en mesure d'exprimer et de maintenir son niveau d'ambitions scolaires sont alors moindres. Quant aux avantages à dimension psychologique, par exemple la satisfaction de soi et la valorisation de soi parce que l'individu formule des projets scolaires intéressants, ils sont sensés être élevés.

Par contre, l'élève dont l'estime de soi est faible va sans doute connaître de mauvaises expériences scolaires. Par exemple, l'insertion de son système personnel au milieu d'enseignement peut se faire très difficilement. Dans ces circonstances, on ne peut manquer de penser qu'il formule de façon rationnelle de basses aspirations scolaires (terminer par exemple son cours secondaire). Car les coûts et les risques psychologiques correspondants à un projet d'études très élevées sont trop grands pour le degré de son estime de soi, et les avantages futurs sont trop petits.

En résumé, nous retenons de l'analyse précédente les propositions qui suivent.

- L'estime de soi exerce une influence positive sur les aspirations scolaires des élèves.
- Dans la formulation de leurs projets scolaires les élèves obéissent à un processus de décision intentionnelle fondée sur l'évaluation des coûts, risques et bénéfices anticipés d'ordre psychologique correspondants au niveau d'études désiré.
- Les paramètres de cette décision rationnelle sont cependant fonction de l'estime de soi de l'élève.

Si l'estime de soi de l'individu influence ses aspirations scolaires, ce trait de la personnalité est cependant en relation "dialectique" avec l'origine sociale. Celle-ci fournit au système personnel de l'élève des éléments socio-culturels qui forment son concept de soi, son estime de soi. On présume donc que l'origine sociale exerce une influence sur l'estime de soi de l'individu. Cette hypothèse est du reste confirmée par certaines recherches.

C'est ainsi, par exemple, que Gordon a constaté une relation positive mais faible entre la classe sociale et le "self concept". "Thus it must be concluded that social class is positively but weakly related to favorability of self conception."(Gordon, 1968a, p. 42).

Battle et Rotter (1963) ont aussi trouvé que "le sentiment de puissance personnelle" chez les jeunes (une forme de confiance en soi) est en corrélation avec la classe sociale de leur famille. Rosenberg (1965)

dans une étude a montré que l'estime de soi définie comme le niveau global d'acceptation ou de rejet de soi varie chez les jeunes selon le statut socio-économique de leur père.[12]

> Table I indicates that children from higher social classes are somewhat more likely to accept themselves, - to consider themselves worthy - than those from the lower social strata. Whereas 51 percent of the membres of highest class ranked high on our percent of those in the lowest class. (Rosenberg, M., 1965, p. 40)

Tout récemment, Reitzes et Mutran (1980) ont d'abord élaboré un modèle de recherche comprenant les variables suivantes: l'origine sociale (mesurée par les indices ci-après: l'éducation et le revenu du père), les niveaux scolaires de l'école secondaire (high school grades), le sexe, le groupe de référence, le "self concept", la performance scolaire et les aspirations. Ensuite les deux chercheurs ont soumis leur modèle à la vérification empirique à l'aide des données d'une enquête par questionnaire auprès de 396 étudiants. La recherche leur a permis de conclure que l'origine sociale influence les différents aspects de la conception de soi, y compris l'estime de soi. "The findings suggest that background characteristics influence self concepts through past socialization experiences ans role modeling behavior". (Reitzes, D., et Mutran, E., 1980, p. 30).

Bref, la plupart des recherches montrent que l'origine sociale influence l'estime de soi et celle-ci exerce à son tour une influence sur les aspirations scolaires des jeunes. Les élèves de statut économique supérieur ont en général tendance à avoir une forte estime de soi et des aspirations scolaires élevées. Ceux de statut socio-économique inférieur ont tendance à avoir une faible estime de soi et des aspirations scolaires basses.

---

12. Les indices du statut socio-économique dans la recherche de Rosenberg sont l'occupation, l'éducation et le revenu du père.

Or, nous avons vu qu'un individu qui nourrit des ambitions scolaires entreprend en réalité une forme d'action qui consiste essentiellement à l'insertion de son estime de soi dans le milieu social et scolaire. Le développement et l'expression des aspirations scolaires sont donc une résultante de l'origine sociale et de la personnalité, c'est-à-dire plus précisément des effets cumulatifs de la position sociale et de l'estime de soi de l'élève.

Comme celui-ci et/ou son unité familiale sont des agents sociaux intentionnels à la fois homo œconomicus, homo sociologicus et homo psychologogicus, il est permis de penser que dans leur orientation à l'action (formulation de projets d'études) ils tiennent compte des coûts, risques et bénéfices anticipés correspondants au niveau scolaire souhaité. Ces paramètres qui sont associés à la position sociale et à l'estime de soi des agents sont d'ordre économique, social et psychologique.

En effet, la demande individuelle de l'éducation sous forme d'aspirations scolaires implique à l'individu et à sa famille des dépenses financières présentes et futures (coûts économiques); une possibilité de maintenir, d'augmenter ou de diminuer la force du "système de solidarité" qui caractérise la famille nucléaire (Parsons, 1953). C'est ce qu'on peut appeler des coûts sociaux. Pour l'individu et sa famille ce phénomène suppose également des coûts psychologiques (sacrifices personnels, mise en valeur de sa personne et du groupe social). Il comporte, bien sûr, des risques et des avantages (probabilité de réaliser des aspirations scolaires ou non; possibilité plus ou moins grande de connaître une mobilité sociale, etc.).

De cette argumentation on peut retenir les propositions suivantes.

- La position sociale influence l'estime de soi et les aspirations scolaires. Mais celles-ci peuvent être considérées comme la résultante des deux variables dans la mesure où leur effet semble cumulatif.

- Dans la formulation de leurs projets d'études, les élèves et/ou leur famille font implicitement l'analyse des coûts, risques, bénéfices anticipés d'ordre économique, social et psychologique correspondants au niveau scolaire désiré.

- Les paramètres de cette évaluation sont, bien sûr, fonction de la position sociale et de l'estime de soi de l'élève.

Les relations primitives dont nous venons de parler dans cette section sont susceptibles d'être modifiées sous l'effet d'autres facteurs comme le sexe, la réussite scolaire et la voie d'apprentissage des élèves. Il est donc intéressant d'étudier rapidement les liens qui peuvent exister entre tous ces facteurs.

4.2c Le statut socio-économique d'origine, le sexe, l'estime de soi et les aspirations scolaires

Si la socialisation se fait selon le sexe d'une part et si d'autre part, elle joue un rôle important dans la genèse et le développement de l'estime de soi (Allport, 1961), il est logique de présumer que les différences sexuelles influencent l'estime de soi. Dans le même ordre d'idées on reconnaît que le sexe, en tant que facteur psychosociologique d'appartenance sociale d'une personne, conditionne le développement et le contenu des aspirations scolaires. Or, on ne saurait trop le dire, les aspirations naissent, se développent et se réalisent pour une large part dans le milieu social d'origine. On doit donc s'attendre à ce que les valeurs, les idéaux, les symboles et les ressources économiques qui nourrissent et guident les ambitions des garçons et des filles ne soient pas de même nature.

> L'image du rôle de la femme, l'image de la famille, l'image de l'enfant (...) peuvent être en harmonie ou en contradiction avec les comportements de fait. Les aspirations au maintien du rôle traditionnel ou à l'adhésion du rôle nouveau dépendent de la force active de ces images, de ces représentations et des modèles nouveaux qui tendent à s'imposer aux individus et aux groupes.
> (Chombart de Lauwe, 1969, p. 75)

En conséquence, les aspirations diffèrent selon l'origine sociale, le sexe et l'estime de soi.

Ainsi, à partir d'un échantillon de garçons et de filles de même âge, de même origine sociale et des résultats scolaires identiques, Martire et

Hornberger (1957) ont montré que chez les jeunes filles les corrélations entre le soi idéal et le soi socialement désirable sont moins élevées qu'entre le soi idéal et le soi actuel. Rosenberg (1965) a noté également des différences dans l'estime de soi selon le sexe et l'origine sociale.

> It is interesting, however, to note the following fact: that class differences in self-esteem are considerably greater among boys than among girls. Whereas the highest-class boys are substantially (19%) more likely than the lowest-class boys to have high self-esteem, the highest-class girls are only slightly (6%) more likely that the lowest-class girls to have high self-esteem.
> (Rosenberg, M., 1965, p. 41)

En résumé, le sexe comme variable psycho-sociologique influence l'estime de soi de l'individu. En outre, l'origine sociale et le sexe exercent un impact différentiel sur la confiance en soi. Ainsi, les garçons de statut socio-économique supérieur ont tendance en général à avoir une haute confiance en soi par rapport aux garçons de statut socio-économique inférieur. Il en est de même pour les filles des différentes positions sociales. A position sociale égale on peut s'attendre à ce que les garçons aient plus confiance en eux que les filles.

Par ailleurs, on observe une différence entre le niveau d'aspirations scolaires des jeunes du sexe masculin et des jeunes du sexe féminin du cours secondaire. C'est ce qui ressort justement d'une étude du projet de recherche "ASOPE". Si au niveau du secondaire I, note l'auteur, la variable sexe n'est pas liée aux aspirations scolaires des étudiants, au niveau du secondaire V par contre, on constate que dans les écoles anglaises et françaises du Québec et de l'Ontario "les garçons entretiennent beaucoup plus que les filles le projet de faire des études post-secondaires". (Laforce, 1979, p. 62). Dans le cas du Québec en particulier la même étude montre qu'en 1971-72 au niveau du secondaire V des écoles françaises, la différence, en termes de proportion, entre les garçons et les filles qui voulaient poursuivre des études post-secondaires est de 16% (75% des garçons et 58% des filles aspiraient aux études supérieures, Laforce, 1979, p. 63).

D'autres études montrent que l'on continue d'observer des différences dans les niveaux d'aspirations scolaires des garçons et des filles lorsqu'on considère la même origine sociale. Sewell et Shoch (1968b) ont trouvé, par exemple, qu'à éducation égale des parents ou qu'à statut socio-économique et intelligence identiques (1967), les garçons projettent plus que les filles de faire des études post-secondaires.

En dernière analyse, il ressort de ce qui précède les constatations suivantes. Le sexe, défini comme une variable à dimension psycho-sociale et culturelle à laquelle sont attachés des rôles, des valeurs, des normes, des attitudes et des attentes différents selon que l'individu est du sexe masculin ou du sexe féminin, exerce une influence sur l'estime de soi et les aspirations scolaires des élèves.

La sélection scolaire (exprimée potentiellement par les niveaux d'aspirations scolaires) en fonction de l'estime de soi semble plus forte chez les filles que chez les garçons. L'estime de soi influence donc sur les aspirations scolaires de manière différentielle selon le sexe.

Par ailleurs, le statut socio-économique exerce, sur les aspirations scolaires des élèves, un impact différentiel selon le sexe. Cet impact est plus fort sur les ambitions scolaires des filles que sur celles des garçons.

Nous situant dans la perspective de la théorie de la rationalité de l'acteur, nous sommes en mesure de faire l'argumentation qui suit. Le sexe est un facteur qui fait partie du "système d'interaction" auquel les agents sociaux participent et à l'intérieur duquel émergent les aspirations scolaires. Cette variable peut donc être à la fois une contrainte, une aisance, un moyen ou une possibilité à la formulation et au contenu des ambitions scolaires.

En effet, les rôles, les valeurs et les modèles culturels acquis par le processus de socialisation des individus selon leur appartenance sexuelle constituent sans doute des éléments importants qui représentent des contraintes ou des possibilités pour la forme et le fond des aspirations scolaires. Ainsi par exemple, la division sexuelle du travail ainsi que les

valeurs, les normes, les modèles, les attitudes et les comportements correspondants peuvent favoriser ou défavoriser le niveau et le contenu des ambitions scolaires selon que l'élève est une fille ou un garçon. Ce qui veut dire que les coûts, les risques et les bénéfices anticipés (à dimension sociale, économique et psychologique) correspondants à un niveau scolaire donné ne sont pas nécessairement de même ordre, ni de même nature.

En tant qu'agents sociaux rationnels (rationalité limitée) les élèves et/ou leurs parents ont une certaine connaissance ou conscience de ces données. On admet donc que:

- le processus d'évaluation des coûts/risques/bénéfices anticipés correspondants à un niveau d'aspirations scolaires se fait en référence à l'appartenance sexuelle des élèves;
- toutes choses étant égales par ailleurs, les élèves du sexe féminin tendent par rapport aux élèves du sexe masculin à surestimer les coûts et les risques mais à sous-estimer les avantages futurs d'un investissement scolaires.

Si l'origine sociale, le sexe et l'estime de soi influençent les aspirations scolaires, des facteurs liés au système d'enseignement même exercent également un impact sur les ambitions scolaires des élèves. En effet, si les projets d'études des jeunes naissent et se développent d'abord dans le milieu d'origine, c'est cependant au sein de l'école que ces projets se façonnent, se manifestent et trouvent une certaine réponse quant à leur possibilité de réalisation ou non.

L'école jouissant d'une relative autonomie par rapport aux autres institutions sociales, a ses normes et valeurs, ses propres structures et modes de fonctionnement. Par sa double fonction de socialisation et de sélection elle joue sans doute un rôle dans l'expression, le maintien, l'augmentation ou la baisse des niveaux d'ambitions scolaires de l'élève.

Des recherches effectuées sur le problème de l'impact des facteurs scolaires sur les attitudes et comportements des élèves ont d'ailleurs montré que parmi les variables scolaires généralement étudiées, la réussite scolaire et/ou la voie d'apprentissage sont sans doute celles qui influençent le plus le niveau d'aspirations scolaires des jeunes de l'école secondaire (Cherkaoui, 1979; Breton, 1972).

4.3c Le statut socio-économique d'origine, la réussite et les aspirations scolaires

La réussite scolaire, indiquée en général par les notes, représente le principal critère de passage des élèves d'un niveau à l'autre ou d'une filière à l'autre du système d'enseignement. Bien réussir par exemple à l'école, c'est avoir de bonnes notes scolaires. Et obtenir celles-ci, c'est bien maîtriser l'univers culturel et symbolique de l'école puis répondre régulièrement à certaines exigences académiques. Or cet univers constitue en même temps une source de motivation où l'élève peut puiser les énergies nécessaires pour formuler les projets scolaires. L'autre source est, bien sûr, son origine sociale. En définitive, la réussite scolaire se présente comme une variable qui d'une part influence de façon directe les aspirations scolaires des élèves mais d'autre part, semble médiatiser l'effet de l'origine sociale sur celles-ci. La réussite scolaire est donc liée à la fois au statut socio-économique et aux aspirations scolaires des élèves, comme le montrent la plupart des études.

Le milieu socio-culturel et socio-économique, on le sait trop, détermine (surtout au jeune âge) pour une large part les aptitudes et les habiletés nécessaires à l'apprentissage des choses. On peut comprendre dès lors que la réussite scolaire qui est sensée mesurer et évaluer le degré d'apprentissage et de connaissances des élèves soit très liée à leur origine sociale.

C'est ainsi que Girard, A. et Clerc, P. (1964) ont trouvé qu'à la fin de l'enseignement primaire, l'origine sociale mesurée par le niveau d'éducation ou la culture des parents exerce une influence sur la réussite scolaire de l'élève. Ce résultat de recherche a été confirmé par d'autres études, en particulier celles de Cherkaoui (1979), de l'O.C.D.E. (1979), de Bourdieu et Passeron (1966a, 1970); et dans le cas de la Belgique et de la Suisse respectivement par Litt, J.L.C. (1980), Girod, R.C. (1977). Coleman et al. (1966) ainsi que Brookover et al. (1979) ont également mis en évidence la relation positive qui existe entre la réussite scolaire et l'origine sociale des jeunes du secondaire aux Etats-Unis.

Au Québec les études du groupe de recherche A.S.O.P.E., notamment celles de Massot, A. (1979, p. 155), Laforce (1979, p. 46) et tant d'autres montrent que les résultats scolaires des élèves sont en relation avec le statut socio-économique de leurs parents. Ce phénomène semble donc être général.

Mais la réussite scolaire qui apparaît comme le facteur clé de la persévérence scolaire exerce aussi un impact direct sur les aspirations scolaires. En fait, un élève pour peu qu'il soit réaliste et rationnel, ne peut souhaiter faire des études prolongées (collégiales ou universitaires) s'il ne connaît que des insuccès dans les examens et les tests de connaissances. En ayant de faibles résultats scolaires il aura plutôt tendance à nourrir des aspirations scolaires basses. Par contre, un élève qui réussit bien à l'école peut logiquement vouloir poursuivre ses études au-delà de la scolarisation obligatoire, c'est-à-dire nourrir des aspirations scolaires post-secondaires.

Et d'après des résultats de recherches, il semble que les élèves perçoivent l'importance de la variable réussite scolaire quand ils évaluent leurs chances de poursuivre leurs études.

> Ainsi, plus les étudiants ont des résultats scolaires élevés, plus ils pensent avoir de fortes chances de faire des études post-secondaires; plus leurs résultats scolaires sont faibles, plus ils estiment devoir abandonner leurs études au plus tard à la fin du secondaire.
> (Laforce, 1979, p. 44)

Ouellet (1976) a observé le même phénomène à deux niveaux différents de l'école secondaire, soit au secondaire I et au secondaire III: "... la relation entre les résultats scolaires et les aspirations scolaires est positive. Plus les résultats sont élevés, plus les aspirations le sont aussi (...)" (p. 101).

Dans son analyse comparative des déterminants sociaux et scolaires du niveau d'aspirations scolaires, Cherkaoui conclut que, dans six pays étudiés, l'influence de la réussite sur le niveau des ambitions scolaires du fils ou de la fille est beaucoup plus grande que celle du niveau d'instruction

du père. Dans ce cas, malgré le fait que la réussite scolaire demeure un important déterminant du niveau d'aspirations scolaires, l'intensité de son effet est beaucoup moins élevée que celle du niveau d'instruction du père (Cherkaoui, 1979, pp. 190-197).

La plupart des études connues ou citées dans ce travail arrivent à la même conclusion, à savoir que la réussite scolaire influence le niveau d'aspirations scolaires des élèves. On peut signaler, entre autres, le *Rapport Coleman* (1966), Breton, (1970, 1972), Boudon, (1973b), les rapports de l'O.C.D.E. signés par Husèn, T. (1972, 1975). En un mot, parmi les facteurs liés au système d'enseignement et qui déterminent les aspirations scolaires, la réussite scolaire est sans doute l'un des plus importants.

Par ailleurs, lorsqu'on croise l'origine sociale, la réussite scolaire et les aspirations scolaires, on observe souvent un phénomène d'interaction entre les trois variables, phénomène qui peut se lire comme suit: les différences entre les classes d'origine eu égard au niveau d'aspirations scolaires sont d'autant plus faibles que la réussite scolaire présente et/ou antérieure est excellente; symétriquement, la relation entre la réussite scolaire présente (et/ou antérieure) et le niveau d'aspirations scolaires est d'autant plus forte que la classe d'origine est plus basse (cf Boudon, 1973b, p. 70 et 1975b, p. 9).

Cette structure interactionnelle difficilement explicable par des théories à paradigme déterministe comme la thèse de sous-cultures de classes ou celle du handicap cognitif, puisque la relation réussite - aspirations scolaires n'est point constante mais varie avec l'origine sociale, est cependant compatible avec la théorie de la rationalité de l'acteur basée sur un paradigme interactionniste de type wébérien. Boudon a clairement mis en évidence ce fait dans une étude démonstrative. En dernière analyse, pour interpréter les différences entre classes d'origine qu'on continue d'observer dans les niveaux d'aspirations scolaires lorsque la réussite scolaire est contrôlée, il considère celle-ci comme le facteur principal d'appréciation des risques d'un investissement scolaire.

> On peut formaliser cette donnée d'observation en disant qu'une famille qui doit faire face à une décision scolaire a une vision au moins qualitative de la différence d'utilité ou de valeur entre les options, considère les risques encourus en choisissant chacune des voies possibles et apprécie les risques en se fondant de manière plus ou moins déterminante, sur la réussite antérieure de l'élève.
> (Boudon, 1977, p. 233)

Si par exemple les résultats scolaires antérieurs sont faibles, l'élève et/ou son unité familiale seront certes conscients que les chances de poursuivre honorablement les études sont très faibles. Ils estimeront que les risques encourus d'un investissement scolaire sont trop élevés et ajusteront peut être leurs ambitions scolaires en conséquence.

En résumé, nous pouvons retenir de l'analyse qui précède les éléments principaux suivants.

- Le statut socio-économique exerce une influence positive sur la réussite scolaire des élèves.
- La réussite scolaire influence le niveau d'aspirations scolaires.
- On observe un phénomène d'interaction lorsqu'on croise les trois variables.
- Dans le processus d'évaluation des coûts/risques/bénéfices correspondants à un niveau scolaire donné; le facteur réussite scolaire occupe principalement un statut de réducteur d'incertitude et permet aux agents sociaux d'estimer les risques qu'ils prennent, et cela en référence à leur position sociale. Boudon formalise ainsi cette idée.

> Les enfants des classes dominantes (et/ou leurs parents) maintiennent un haut niveau d'aspirations excepté si la réussite scolaire est en dessous d'un seuil relativement bas, alors que les enfants des classes dominées maintiennent un niveau d'aspirations élevé seulement si la réussite scolaire est en dessus d'un seuil relativement haut.
> (Boudon, 1976b, p. 1180, traduit et cité par Massot, 1978, p.6)

Mais le processus d'évaluation et de prise de décision en faveur d'un niveau d'études donné est global en ce sens qu'il implique des facteurs sociaux, économiques, psychologiques. On peut donc supposer que ce ne sont pas seulement des risques qui sont associés à la variable réussite scolaire, mais également des paramètres coûts et des bénéfices anticipés de même dimension.

4.4c Le statut socio-économique d'origine, la réussite scolaire, la voie d'apprentissage et les aspirations scolaires

La stratification scolaire, c'est-à-dire la division du système d'enseignement en structures pédagogiques (par exemple, en sections, filières et voies d'apprentissage) influe fortement sur le niveau d'aspirations scolaires des élèves. L'école, d'après Cherkaoui "façonnerait plusieurs identités en fonction de sa stratification propre et en partie indépendamment de la structure de classe" (Cherkaoui, 1979, p. 22). Le rythme d'apprentissage défini comme une forme de classement des élèves peut, dans une certaine mesure, être également considéré comme un type particulier de division scolaire dont parle Cherkaoui. En ce sens la voie d'apprentissage influencerait de manière déterminante les ambitions scolaires des élèves du cours secondaire.

Ainsi dans une étude sur le processus de sélection dans les écoles privées et publiques et où la voie d'apprentissage est déterminée par le rendement en français, Béland a pu observer d'une part, que les élèves du secteur privé, quelle que soit leur position sociale, sont inscrits en grande majorité dans la voie enrichie. D'autre part, il constate que ce sont également ces jeunes qui manifestent davantage l'intention de faire des études universitaires. On déduit donc de ces observations que, la voie d'apprentissage exerce un impact sur le niveau d'ambitions scolaires des élèves, et ce en partie indépendamment de l'origine sociale (Béland, P., 1978, pp. 253-256).

Dans une recherche sur les rapports entre les structures pédagogiques et "l'inadaptation scolaire", Crespo et Michelena (1977) ont mis en relief l'existence d'une relation entre le rythme d'apprentissage et l'absentéisme.

L'association entre ces deux variables est forte et négative. Ce qui veut dire en d'autres termes que si un élève est classé dans la voie allégée, ses chances d'être absentéiste chronique sont plus fortes que les chances d'un élève classé dans la voie enrichie. La voie allégée développerait donc beaucoup plus des tendances à l'absentéisme que les autres voies (Crespo, M. et Michelena, J., 1977, p. 22).

Si l'on admet qu'il peut y avoir une relation étroite entre l'absentéisme scolaire et l'aspiration scolaire, on peut alors dire que les résultats d'étude de ces deux chercheurs rejoignent ceux de l'étude de Béland (1978), à savoir que les élèves en voie enrichie ont, par rapport à ceux de la voie allégée, des aspirations scolaires plus élevées.

Ce phénomène s'observe également dans d'autres pays industriels. En effet, Cherkaoui (1979, p. 197) arrive aux mêmes conclusions que les études précédentes à partir d'une analyse comparative des données secondaires portant sur sept pays.[13]

Un rapport de l'O.C.D.E. (1979) présentant également des études de cas sur la demande individuelle d'éducation dans certains pays d'Europe, conclut que les voies d'apprentissage qu'elles soient étanches ou flexibles influencent positivement le niveau d'ambitions scolaires des élèves (pp. 66 - 69). En résumé on peut donc dire de manière générale que, le niveau d'aspirations scolaires des élèves est plus élevé dans les voies enrichies ou "nobles" que dans les voies allégées.

Si le rythme d'apprentissage influence directement les aspirations scolaires des élèves, il est toutefois lié à la réussite scolaire et à l'origine sociale de ceux-ci. En fait, nous avons déjà vu que le statut socio-économique détermine la réussite scolaire de l'élève. Or il est également connu que c'est le succès scolaire qui détermine en dernier lieu le classement de l'élève dans une voie d'apprentissage donnée. On en conclut donc que l'origine sociale détermine le rythme d'apprentissage et les ambitions scolaires. L'étude de Béland va exactement dans ce sens.

---

13 Il s'agit des données de l'International Project for the Evaluation of Educational Achievement recueillies sur les pays suivants: la France, la Belgique, l'Angleterre, l'Ecosse, la Suède, la R.F.A. et les U.S.A.

> Les données de 1971-72 portant sur l'ensemble de la population (rythme moyen et enrichi) montre que (...) les rythmes d'apprentissage sont liés à l'origine sociale. Les étudiants des strates moyenne et supérieure étant davantage en rythme enrichi et l'école privée sélectionnant surtout les étudiants en rythme enrichi, il faut s'attendre à une surreprésentation de ces strates à l'école privée. (Béland, P., 1978, pp. 258-259)

La même recherche montre que l'école (privée) ne sélectionne à l'intérieur de chaque classe sociale ou strate sociale que les jeunes "suffisamment doués, pour suivre le rythme enrichi" (ibid., p. 252). Ces élèves qui ont été sélectionnés à l'entrée de l'école en fonction notamment des critères d'excellence scolaire, continuent de bien réussir dans leur voie, et nourrir en conséquence des aspirations scolaires élevées par rapport aux élèves des autres voies. (Cherkaoui, 1979, p. 94 et p. 197). La relation entre réussite et voie d'apprentissage paraît très forte et déterminante sur les aspirations scolaires des élèves.

Mais la variable voie d'apprentissage peut avoir une certaine "autonomie" par rapport à la variable réussite scolaire et agir, comme on l'a déjà vu, directement sur les ambitions scolaires des jeunes. En effet, le rythme d'apprentissage ne définit pas simplement la position scolaire des élèves, elle assume également une fonction de socialisation qualitative, de sélection et d'orientation scolaires et professionnelles.

Il semble que les élèves ont une certaine connaissance et conscience des significations pédagogiques et socio-économiques de la voie d'apprentissage et en tiennent compte dans leurs aspirations scolaires, et ce indépendamment en partie de leur origine sociale. Cherkaoui (1979) conclut même son chapitre sur les aspirations scolaires en disant que "d'une manière générale, les variables relatives à la stratification scolaire déterminent plus efficacement les attentes des élèves que les variables liées à la stratification sociale." (p. 196)

En tant que variable ayant trait à la stratification scolaire, la voie d'apprentissage peut donc jouer un rôle déterminant dans le niveau d'aspirations scolaires des élèves et médiatiser l'effet de l'origine

sociale. En fait, la recherche de Cherkaoui montre que, de manière générale on observe des phénomènes d'interaction entre les variables relatives à la stratification sociale, à la stratification scolaire et les projets scolaires des élèves. L'auteur note en particulier que l'effet de la classe sociale sur le niveau d'ambitions scolaires des élèves n'est pas le même dans la section classique que dans les sections moderne et technique (Cherkaoui, 1979, p. 197).

On peut de façon similaire présumer qu'on observera un effet d'interaction entre le statut socio-économique, le rythme d'apprentissage et le niveau d'aspirations scolaires des élèves. En nous inspirant de l'analyse précédente sur le phénomène interactionnel entre l'origine sociale, la réussite scolaire et les ambitions scolaires, nous sommes alors en mesure d'énoncer la proposition suivante:

- le niveau d'aspirations scolaires de l'élève dépendra faiblement de l'origine sociale dans la voie enrichie, mais en dépendra fortement dans la voie allégée.

Dès lors, la variable rythme d'apprentissage a les mêmes attributs que la réussite scolaire dans la théorie de la rationalité de l'acteur. La voie académique constitue donc pour les agents sociaux un paramètre principal d'appréciation des risques d'ordre économique, social et psychologique d'un investissement scolaire. On peut lui associer également des coûts et des bénéfices de même ordre.

L'analyse des données nous permettra toutefois de comparer l'importance relative de chacun des deux facteurs dans le processus d'évaluation des coûts/risques/bénéfices de toute dimension et de prise de décision des élèves en faveur d'un niveau de scolarité donné. Un des intérêts théoriques de notre étude réside justement dans l'intégration de cette nouvelle variable scolaire (rythme d'apprentissage) à la théorie de Boudon.

A partir du moment où nous avons introduit dans l'analyse les variables scolaires qui influencent les projets scolaires des élèves, nous n'avons pas pris en considération la variable estime de soi pour voir les liens

qui peuvent exister entre celles-ci, la réussite scolaire et la voie d'apprentissage. Nous nous proposons d'envisager ces relations dans les pages qui vont suivre.

4.5c L'estime de soi, la réussite scolaire, la voie d'apprentissage et les aspirations scolaires

S'il est relativement simple de préciser les liens entre la plupart des variables étudiées jusqu'ici, le succès scolaire et le rythme d'apprentissage, il est cependant plus complexe de le faire dans le cas de l'estime de soi et de ces deux variables scolaires. En fait, l'estime de soi et chacune de ces variables peuvent être à la fois cause et effet. Est-ce l'estime de soi qui détermine la réussite scolaire et l'inscription dans une voie d'apprentissage ou plutôt est-ce la réussite scolaire puis l'engagement dans une voie qui déterminent et entretiennent l'estime de soi de l'élève?

On peut, en effet, argumenter de la façon suivante. Un élève qui a un haut degré d'estime de soi peut bien réussir en classe et ensuite s'engager dans le rythme d'apprentissage enrichi. L'inverse peut être également envisagé.

Un élève qui réussit bien est classé dans la voie enrichie. Etant conscient de la signification sociale et académique de sa position scolaire, il aura tendance à s'estimer positivement. Le même raisonnement peut se faire à propos de l'élève qui a une faible estime de soi, obtient des résultats scolaires médiocres et qui est classé dans la voie allégée. Ou inversement d'un élève qui a de faibles notes scolaires, est engagé dans la voie allégée et a tendance à s'estimer de façon négative.

Malgré la complexité des relations qui peuvent exister entre la confiance en soi et certaines variables scolaires, on peut, pour des fins de recherche, postuler l'un ou l'autre des rapports possibles entre tous ces facteurs.

Dans un premier cas, on peut présumer que la stratification scolaire exerce une influence positive ou négative sur l'estime de soi de l'étudiant.

Dans quel sens? Cohen (1966) présume que toute satisfaction de besoins affecte l'estime de soi d'un individu. Lorsque celui-ci aspire par exemple à un certain idéal, l'accomplissement plus ou moins bien de cet idéal provoque chez lui un sentiment de succès ou d'échec. Ce sentiment influence la perception de soi de façon générale.

Ainsi, un individu qui a déjà mieux réussi s'estimerait davantage et envisagerait une nouvelle action avec optimisme. L'individu qui, par contre, a connu des insuccès s'estimerait moins et regarderait toute nouvelle expérience dans une perspective d'échec. Autrement dit, les succès et les insuccès peuvent avoir un impact sur l'estime de soi. Il est donc permis de présumer que la position scolaire et les expériences qui l'accompagnent exercent une influence sur l'estime de soi.

Pour fixer les idées, nous considérons d'abord le cas d'un élève qui a de bonnes performances scolaires. Cette expérience peut créer chez cet élève une fierté telle qu'il aura tendance à se décrire de façon positive. Supposons qu'il est en outre classé dans la voie enrichie. Connaissant la signification de sa position scolaire et fier de ses succès, il s'estimerait fort positivement puis, en dernière analyse, nourrira de hautes aspirations scolaires. Nous considérons ensuite le cas d'un autre élève qui a de faibles rendements scolaires et est classé dans la voie allégée. L'ensemble de ces facteurs peut amener l'élève à attribuer à sa propre personne une valeur négative et, en dernier ressort, entretiendra de faibles ambitions scolaires.

Certains chercheurs ont d'ailleurs étudié l'impact de la réussite scolaire et de la position scolaire sur l'estime de soi ou le concept de soi général de l'élève.

Ainsi, Elder (1965) a étudié le système d'enseignement secondaire de la Grande-Bretagne sous l'angle de la stratification scolaire en prenant soin de mettre en relief les conséquences de celle-ci sur certaines attitudes et certains comportements des élèves. Il a alors constaté que le groupement "parallèle" influence la persévérance scolaire, l'estime de soi, les aspirations scolaires et professionnelles des jeunes. Cet impact est plus négatif sur les élèves des classes défavorisées que sur ceux des classes moyenne et supérieure.

Brookover et al. (1979) ont également montré que la structure de l'école, définie entre autres par des programmes ou des sections, a des effets positifs ou négatifs sur l'image de soi ou le concept de soi en matière d'habileté et d'aptitude académique. D'autres auteurs tels que Alexander et Eckland (1974), Alexander et McDill (1976), Hauser, Sewell et Alvin (1975), Alexander, Cook et McDill (1978), Rosenbaum (1975) ont trouvé dans leurs recherches respectives que le système de classement par programmes ou sections a un effet sur la performance académique, l'estime de soi et les aspirations scolaires des étudiants. Dans son étude de l'école polyvalente au Québec, Bélanger (1970, pp. 266-270) formule l'hypothèse, et montre des exemples à l'appui, que le groupement par sections et/ou voies affecterait les attitudes et les comportements des étudiants, en particulier leur confiance en soi.

Telle est en gros une première façon d'envisager les relations entre les variables scolaires, l'estime de soi et les aspirations scolaires.

Dans un second cas, on considère que l'origine sociale par sa fonction de socialisation forme la personnalité de l'enfant, et pour ainsi dire son estime de soi. Allport (1961) a d'ailleurs montré toute l'importance du milieu social dans la genèse et le développement de l'estime de soi chez l'enfant.

L'estime de soi étant définie comme une valeur qu'un individu attribue à sa propre personne, celui-ci peut s'attribuer une valeur positive ou une valeur négative. Cette description ou ce jugement de soi intervient dans une action ou forme d'action sociale entreprise par l'individu dans une situation donnée. Ainsi, un élève qui se décrit de façon positive, c'est-à-dire qui a une haute estime de lui-même dès le départ, peut tout faire pour obtenir d'excellents résultats scolaires dans une matière appropriée et se verra sans doute inscrit dans la voie enrichie ou régulière.

Mais l'élève qui s'attribue une valeur "personnelle" négative, c'est-à-dire qui n'a pas confiance en lui-même à l'origine, aura de faibles résultats scolaires et se verra inscrit dans la voie allégée.

Si le raisonnement qui précède est vrai, on peut alors conclure que c'est l'origine sociale qui détermine l'estime de soi, l'estime de soi influence à son tour la réussite scolaire et l'engagement dans le rythme d'apprentissage.

Du reste, ces relations ont été mises en évidence dans certaines recherches. Diggory d'après une analyse de données de M. Rosen, que "le rendement réel d'une personne dépend des probabilités entrevues de succès" (cité par Breton, 1972, p. 126). Rosenberg, (1965), de son côté a trouvé que l'estime de soi est fortement reliée aux espérances de succès dans la profession future. Ainsi, les jeunes qui ont peu d'estime de soi sont moins portés à espérer le succès que ceux qui ont une grande estime de soi.

Coopersmith (1959) a également observé une relation positive entre l'estime de soi et les résultats des tests de rendement. "It was in fact found that persons who more success experiences were significantly higher in their self-evaluation than individuals with fewer such experiences". (Coopersmith, 1959, p. 93). Coleman et al. (1966) ont aussi observé une relation entre l'estime de soi et la réussite scolaire. Dans leur récente étude des effets de la stratification scolaire sur les attitudes et comportements des étudiants, Brookover et al. (1979) ont trouvé une relation positive entre le concept de soi et le rendement scolaire (Brookover et al., 1979, pp. 69-145). Enfin dans un article récent, Rosenbaum (1980) après une analyse des données d'une enquête, élabore un modèle qui montre l'influence de l'aptitude à réussir sur l'engagement dans la voie d'apprentissage.

En résumé, on conclut que l'estime de soi exerce un impact positif sur la réussite scolaire. Or on sait que c'est celle-ci qui détermine le classement de l'élève dans la voie d'apprentissage. On en déduit donc qu'il existe une relation positive entre l'estime de soi et la voie d'apprentissage. Mais en dernière analyse on note un effet de l'ensemble de ces variables sur les aspirations scolaires.

La logique de notre étude est basée sur cette deuxième façon de prévoir les liens entre ces quatres variables. Tout en reconnaissant donc l'autre manière de voir les relations entre l'estime de soi et certaines variables scolaires nous tenterons cependant, dans l'analyse que nous ferons ultérieurement, de vérifier les hypothèses de recherche selon la logique et le sens que nous présumons et adoptons.

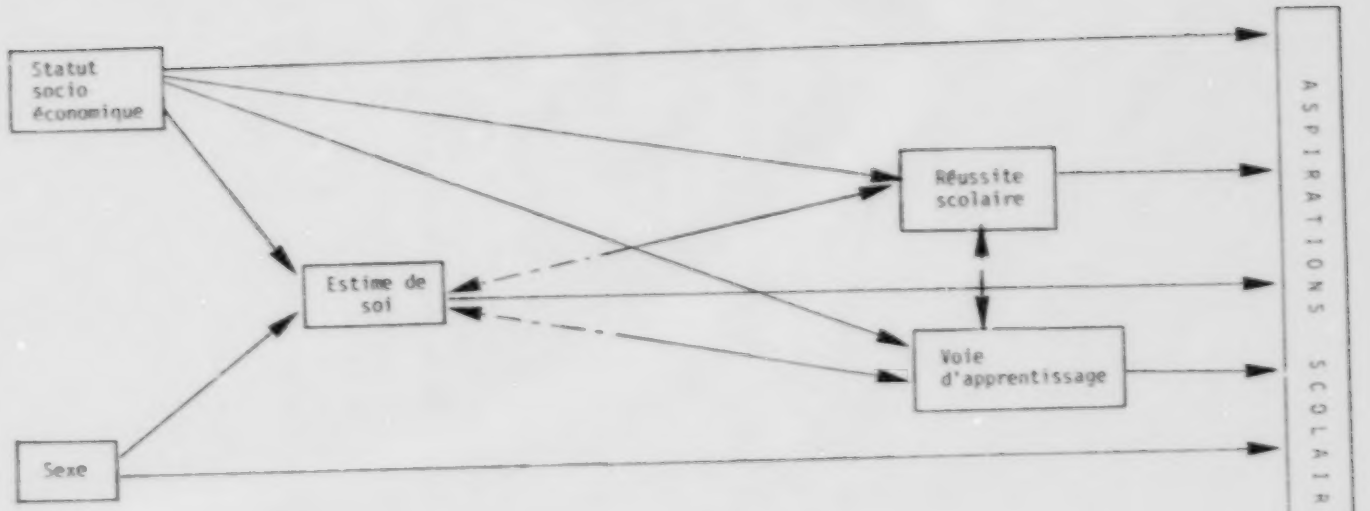
Mais pour le moment qu'il nous suffise de dire ceci. Dans le processus d'évaluation des coûts/risques/bénéfices d'ordre social, économique et psychologique correspondants à un niveau d'études donné, les élèves se réfèrent à leur estime de soi et tiennent principalement compte de leur réussite scolaire ou de leur voie d'apprentissage comme facteurs d'appréciation des risques encourus, mais aussi des coûts et bénéfices d'ordre économique, social et psychologique d'un investissement scolaire.

Dans cette ligne de pensée, un élève à faible degré d'estime de soi qui aspire aux études post-secondaires avec l'espoir d'obtenir plus tard une position sociale supérieure à la position sociale actuelle de sa famille prend toutes chose égales d'ailleurs, des risques globaux d'autant plus grands que sa réussite scolaire est faible ou sa voie d'apprentissage est allégée; mais il prend des risques d'autant plus faibles que sa réussite scolaire est forte ou sa voie d'apprentissage est enrichie. Dans le premier cas les coûts sociaux, économiques et psychologiques correspondants seront jugés trop élevés et les bénéfices futurs de même ordre très peu intéressants et significatifs. Dans le second cas les coûts paraîtront moindres et les avantages anticipés importants et très significatifs.

Ainsi se termine, selon la perspective théorique et la logique d'analyse de cette recherche, la description des liens entre l'ensemble des variables explicatives retenues et la variable aspirations scolaires. Nous présentons ci-après un schéma de ces liens.

SCHEMA 4

Relations entre les variables explicatives
et
les aspirations scolaires dans le cadre de l'étude.



Légende: ——→ sens et relations prévues entre les variables dans le cadre de l'étude.

- - - - → autres sens et relations possibles entre certaines variables.

Ce schéma met surtout en évidence les rapports entre les variables explicatives retenues et les aspirations scolaires selon la logique de notre démarche d'analyse. Il décrit en quelque sorte le contexte social et institutionnel que nous avons circonscrit comme pouvant être une situation dans laquelle se trouvent les agents sociaux intentionnels et actifs lorsqu'ils formulent leurs aspirations scolaires.

D'après la logique de notre étude, le statut socio-économique d'origine et l'estime de soi exercent des influences sur le niveau d'aspirations scolaires des individus. Mais ces relations premières peuvent être plus ou moins modifiées par d'autres facteurs tels que le sexe, la réussite scolaire et la voie d'apprentissage qui sont également impliqués selon un sens dans la dynamique des aspirations scolaires.

Le schéma ci-contre indique principalement les relations et le sens des influences des variables qui nous intéressent de façon directe et pertinente dans la présente étude. Il s'agit en particulier des rapports entre le statut socio-économique et les aspirations scolaires; le statut socio-économique, la réussite scolaire et la voie d'apprentissage; ces deux dernières variables et les aspirations. Il en est de même pour les relations entre: le statut socio-économique et l'estime de soi; celle-ci et les aspirations scolaires; l'estime de soi, la réussite scolaire, la voie d'apprentissage et les aspirations scolaires; enfin le sexe, l'estime de soi et les aspirations scolaires.

Mais la relation sociologique bien connue entre l'origine sociale et le sexe d'une part, puis les relations entre le sexe, la réussite scolaire et la voie d'apprentissage d'autre part ne sont pas indiquées sur le schéma. Toutefois ces relations pourront être prises en considération de manière conceptuelle et analytique pour fin d'interprétation si nécessaire. Quant aux liens de réciprocité entre certaines variables qui peuvent être à la fois "cause et effet", nous les avons indiqués en pointillé vers le second sens de leurs influences.

Nous dirons, en résumé, que le modèle de schéma présenté ci-dessus ne décrit pas de façon exhaustive les liens entre les facteurs qui caractérisent le contexte où émergent les aspirations scolaires. C'est donc

reconnaître que ce schéma n'est pertinent et valable que dans le cadre théorique et analytique de la présente étude avec tout ce que celle-ci comporte comme possibilités et limites. Nous reviendrons, du reste, sur ces aspects de la recherche. Pour le moment, nous allons faire un résumé du cadre d'analyse et formuler ensuite les hypothèses de recherche.

4.6c Synthèse sur le cadre d'analyse et hypothèse de recherche

Dans ce chapitre consacré au cadre d'analyse, nous avons d'abord étudié le concept d'aspiration (scolaire) et mis en relief ses principales caractéristiques. Cette étude nous a alors permis de montrer que l'aspiration est une orientation à l'action ou une forme d'action dans la mesure où elle est dotée d'une intentionnalité, d'une finalité et de préférences.

Dans un deuxième temps, nous avons fait un bref rappel des éléments fondamentaux de la théorie de la rationalité de l'acteur et montré ensuite qu'elle se prête de façon adéquate à l'étude des aspirations scolaires vues dans le cadre des inégalités sociales en éducation. C'est ainsi que nous avons considéré les élèves et/ou leur famille comme des agents sociaux dotés d'une rationalité qui cherchent à satisfaire leurs intérêts d'ordre social, économique et psychologique.

Dans la formulation de leurs aspirations scolaires réalistes, on suppose que les agents sociaux s'inscrivent dans un processus complexe d'analyse des coûts/risques/bénéfices anticipés et de prise de décision rationnelle face à un investissement scolaire. Mais cette rationalité des agents est limitée en ce sens que dans leur prise de décision ils se réfèrent au contexte social à l'intérieur duquel ils se placent, c'est-à-dire plus exactement à la structure du "système d'interaction" auquel ils prennent part et au sein duquel émergent les inégalités en matière d'aspirations scolaires. Ce contexte social et institutionnel est principalement défini ici par les variables suivantes: le statut socio-économique ou la position sociale des parents, l'estime de soi, le sexe, la réussite scolaire et la voie d'apprentissage des élèves.

Les inégalités des niveaux d'aspirations scolaires que l'on peut observer seraient les conséquences des projets de décisions intentionnelles formulés par les élèves et/ou les unités familiales en référence aux éléments de la situation ou du système d'interaction. Ces inégalités scolaires ne peuvent donc être comprises et expliquées que par rapport à la structure de ce système.

La démarche du chercheur consiste à décrire d'abord la logique des projets des agents sociaux avec un degré de précision suffisant et ensuite à déduire de cette description la structure des relations statistiques entre les facteurs étudiés et, par là, expliquer cette structure.

Expliquer les inégalités de la demande de scolarisation entre les différentes positions sociales, revient essentiellement à saisir la logique des intentions scolaires des unités familiales (élèves et parents). L'analyste se demande alors dans quelle mesure les agents sociaux perçoivent-ils les coûts, les risques et les avantages d'ordre social, économique et psychologique d'une ou de quelques années supplémentaires d'études? Comment évaluent-ils les risques qu'ils encourent? Comment escomptent-ils les rémunérations futures?

Mais cette démarche qui comprend une partie descriptive et une partie explicative est une étape ultérieure d'une recherche. Pour bien suivre ce processus d'analyse, il nous faut d'abord formuler des hypothèses de recherche et tenter ensuite de les vérifier à l'aide de données théoriques et plus directement du cadre d'analyse que nous avons élaboré, nous sommes justement en mesure de poser les hypothèses de l'étude.

Hypothèses de recherche

Les hypothèses de recherche, comme on le verra, représentent en fait des formes simples des propositions fondamentales, des axiomes particuliers et des données sociologiques dont l'ensemble constitue la théorie originale de Boudon et la nouvelle lecture que nous en faisons en terme de cadre d'analyse. Leur simplicité réside dans le fait qu'elles décrivent, selon la logique du cadre théorique et analytique, les relations entre les variables de la recherche.

On peut distinguer deux catégories d'hypothèses. D'une part, les hypothèses principales qui définissent les rapports entre les variables indépendantes et la variable dépendante, puis les rapports entre ces variables et les variables de contrôle. On appelle, d'autre part, hypothèses secondaires celles qui décrivent les relations entre les variables indépendantes et les variables de contrôle, puis les relations entre ces dernières et la variable dépendante.

Hypothèses principales

Les premières hypothèses principales s'inspirent des connaissances qu'on a de l'importance des rapports dialectiques "milieu social - personnalité" dans la genèse et le développement des aspirations. Elles décrivent donc les relations entre l'origine sociale (la position sociale), l'estime de soi et les aspirations scolaires puis s'énoncent de la manière suivante.

Hypothèses

Le statut socio-économique d'origine (ou la position sociale) et l'estime de soi influencent le niveau d'aspirations scolaires des élèves du secondaire. En termes plus explicites cela veut dire que,

1ère) Le statut socio-économique exerce une influence sur les aspirations scolaires des jeunes: les élèves de statut socio-économique supérieur ont des aspirations scolaires plus élevées que ceux de statut socio-économique inférieur.

2°) L'estime de soi influe sur les aspirations scolaires des élèves: les élèves qui ont une forte estime de soi ont des aspirations scolaires plus élevées que ceux qui ont une faible estime de soi.

3°) Le statut socio-économique influence l'estime de soi des élèves: les élèves de statut socio-économique supérieur ont généralement une estime de soi plus forte que ceux de statut socio-économique inférieur.

Dans la perspective de la théorie de la rationalité de l'acteur, on présume que les différences des niveaux d'aspirations scolaires observées résulteraient, du moins en partie, du fait que les coûts, risques et bénéfices anticipés d'ordre économique, social et psychologique correspondants

à un niveau de scolarité donné ne seraient appréciés ni évalués de la même manière par les agents sociaux de différentes strates et des différents degrés d'estime de soi. Chacun de ces paramètres ayant une valeur qualitative et quantitative plus ou moins importante ou déterminante selon le statut socio-économique d'origine et la confiance en soi.

Les autres hypothèses principales tentent de décrire les formes spécifiques que prennent les relations primitives définies ci-dessus lorsqu'on tient compte des facteurs d'ordre psychosocial et institutionnel qui exercent également un impact sur les aspirations scolaires. En fait, on doit s'attendre à observer que le statut socio-économique d'origine influe de manière différentielle sur les aspirations scolaires selon le sexe, la réussite scolaire et la voie d'apprentissage. On formule alors les hypothèses suivantes.

4°) Hypothèse

Le statut socio-économique d'origine exerce une influence plus grande sur les aspirations scolaires des filles que sur celles des garçons.

5°) Hypothèse

Le statut socio-économique d'origine exerce une influence plus grande sur les aspirations scolaires des élèves qui ont une réussite scolaire faible que sur celles des élèves qui ont une réussite scolaire excellente.

6°) Hypothèse

Le statut socio-économique d'origine exerce une influence plus grande sur les aspirations scolaires des élèves classés en voie allégée que sur celles des élèves classés en voie enrichie ou régulière.

Mais dans le processus des aspirations scolaires l'insertion de la personnalité dans le milieu social et scolaire dépend également des variables sexe, réussite scolaire et rythme d'apprentissage. En conséquence, il est permis de supposer que l'estime de soi influence les aspirations scolaires des élèves de façon différentielle selon ces facteurs. On pose alors les hypothèses suivantes.

7e) Hypothèse

L'estime de soi exerce une influence plus grande sur les projets scolaires des filles que sur ceux des garçons.

8e) Hypothèse

L'estime de soi exerce une influence plus grande sur les aspirations scolaires des élèves qui ont une réussite scolaire faible que sur celles des élèves qui ont une réussite scolaire excellente.

9e) Hypothèse

L'estime de soi exerce une influence plus grande sur les aspirations scolaires des élèves classés en voie allégée que sur celles des élèves classés en voie enrichie ou régulière.

Dans la logique de la théorie qui oriente la présente étude les différences des niveaux d'ambitions scolaires observées dans ces cas s'expliqueraient, en partie au moins, par le fait que les coûts, risques et bénéfices anticipés globaux associés respectivement au sexe, à la réussite scolaire, à la voie d'apprentissage et correspondants à un niveau d'études donné varient selon le statut socio-économique et le degré de confiance en soi des élèves.

Hypothèses secondaires

Les trois variables qui médiatisent les rapports entre le statut socio-économique, l'estime de soi et les aspirations scolaires sont, bien sûr, impliquées dans le processus des aspirations. Elles sont donc en relation avec chacune de ces dernières variables dans le sens décrit dans la proposition et les hypothèses secondaires énoncées ci-dessous.

10e) Proposition

La relation entre le statut socio-économique et le sexe est considérée dans le sens sociologique selon lequel la sélection scolaire se fait à la fois en fonction de chacune de ces deux variables. Sur le plan des aspirations scolaires cette sélection sociale et scolaire tend à limiter plus les ambitions scolaires des filles que celles des garçons.

11°) Hypothèse

La réussite scolaire des élèves varie selon leur statut socio-économique d'origine; les élèves de statut socio-économique supérieur ont une réussite scolaire plus élevée que ceux de statut socio-économique inférieur.

12°) Hypothèse

Le classement des élèves dans une voie d'apprentissage est fonction de leur statut socio-économique d'origine: plus celui-ci est élevé plus les élèves sont classés dans la voie enrichie ou régulière (plutôt que dans la voie allégée) et inversement.

13°) Hypothèse

Le sexe exerce une influence sur l'estime de soi des élèves: les garçons ont une estime de soi plus forte que les filles.

14°) Hypothèse

La réussite scolaire des élèves varie selon leur estime de soi: les élèves qui ont une estime de soi forte ont une réussite scolaire plus élevée que ceux qui ont une estime de soi faible.

15°) Hypothèse

Le classement des élèves dans le rythme d'apprentissage varie en fonction de leur estime de soi: plus celle-ci est forte plus les élèves sont classés dans le rythme enrichi ou régulier (plutôt que dans le rythme allégé) et inversement.

16°) Hypothèse

Le sexe exerce un impact sur les aspirations scolaires des élèves: les élèves du sexe masculin ont en général des aspirations scolaires plus élevées que les filles.

17°) Hypothèse

La réussite scolaire influe sur les aspirations scolaires des élèves: les élèves qui ont une réussite scolaire élevée ont des aspirations scolaires plus hautes que ceux qui ont une réussite scolaire basse.

10°) Hypothèse

Le rythme d'apprentissage exerce une influence sur les ambitions scolaires des élèves: les élèves de rythme enrichi ou régulier ont des ambitions scolaires plus élevées que ceux de rythme allégé.

Ces hypothèses secondaires renvoient à l'analyse conceptuelle et à la revue de littérature que nous avons faites sur les aspirations scolaires. Mais elles renvoient également à l'idée que les agents sociaux tiennent compte, dans leur rationalité, des facteurs principaux qui définissent la situation globale dans laquelle ils agissent et formulent des projets de décision scolaires.

Toutes les hypothèses formulées ci-dessus seront confirmées ou non à l'aide des données d'enquête du groupe de recherche ASOPE. Mais pour entreprendre cette phase de vérification, il faut d'abord décrire les caractéristiques des données et définir les techniques ainsi que les méthodes qui seront utilisées pour analyser et expliquer les résultats de recherche. Le prochain chapitre qui porte sur la méthodologie sera précisément consacré à ces opérations.

CHAPITRE V

METHODOLOGIE

Dans ce chapitre consacré à la méthodologie de la recherche, nous présenterons les principaux éléments suivants: la population de départ, l'échantillon de l'étude, la définition opérationnelle des variables, le schéma et la technique d'analyse des données.

Les données qui nous permettront d'analyser empiriquement les variations des aspirations scolaires des élèves du cours secondaire en fonction des facteurs-clés retenus pour les fins de cette étude, c'est-à-dire en d'autres termes de vérifier ou d'infirmer nos hypothèses de recherche, proviennent du projet de recherche A.S.O.P.E. (Aspirations Scolaires et Orientations Professionnelles des Etudiants). Cette enquête entreprise sous la direction de Pierre W. Bélanger (Université Laval) et Guy Rocher (Université de Montréal) a duré environ sept ans, soit de 1970 à 1977[1], dans sa phase de cueillette des informations auprès des étudiants. Comme son nom l'indique cette enquête s'intéresse d'abord aux aspirations des

---

[1] Pour une description plus ou moins exhaustive du Projet ASOPE, voir Pierre W. Bélanger et Guy Rocher, "Le projet de recherche: étude des Aspirations Scolaires et des Orientations Professionnelles des Etudiants (ASOPE), in *Les Cahiers d'A.S.O.P.E.*, vol. VII, pp. 5-34.

jeunes québécois, mais elle vise également à mieux comprendre certains phénomènes sociaux et scolaires intervenus à la suite de la réforme de l'enseignement du Québec au cours des années 60.

5.1 Population et échantillon

La population visée par l'étude est celle des élèves qui étaient inscrits au cours secondaire I en 1972 dans la province de Québec. En réalité, il s'agit d'une sous-population tirée des sujets d'une vaste enquête par questionnaire. Au total, 20 381 élèves et/ou étudiants ont été interviewés selon quatre cohortes et divisés comme suit.

Tableau 5.1

Les cohortes d'élèves et étudiants

Cohortes	Populations	Echantillons	Année
I	Elèves de secondaire I	5 830	1972
II	Elèves de secondaire III	1 236	1972
III	Elèves de secondaire V	10 203	1972
IV	Etudiants du CEGEP I	3 112	1972
	TOTAL	20 381	

Comme l'indique ce tableau, les élèves touchés par cette enquête ont été répartis en quatre cohortes dont le total s'élève à 20 381. Des sujets de la cohorte I ont été suivis du cours secondaire I (1972) jusqu'au CEGEP I (1977). Ceux de la cohorte II ont été contactés une seule fois au cours secondaire III. Des groupes de la cohorte III ont été suivis du cours secondaire V (1972) jusqu'à la première année d'université ou à l'entrée sur le marché du travail. Enfin, ceux de la cohorte IV ont été contactés du CEGEP I (1972) jusqu'à la troisième, la quatrième et/ou l'entrée sur le marché du travail. Par cette démarche d'enquête, on voit bien qu'il s'agit d'une recherche à caractère longitudinal. L'échantillonnage a donc été effectué en conséquence[15].

15 La définition et la réalisation du modèle d'échantillonnage ont été confiées au Centre de sondage de l'Université de Montréal.

La présente étude porte sur l'échantillon de la cohorte I, c'est-à-dire des élèves du secondaire I (1972). Il serait certes intéressant de rappeler brièvement ici la stratégie d'échantillonnage qui a été suivie dans le projet ASOPE. Cette description sera faite essentiellement à partir de l'article de Paul Béland[1] (1981) sur l'échantillon ASOPE.

L'échantillon des élèves de l'enseignement secondaire en général et celui du secondaire I en particulier ont été élaborés à partir de données statistiques officielles compilées sur l'ensemble des écoles secondaires de la province de Québec (données fournies par le Service de l'information du Ministère de l'éducation du Québec). Les 1 135 écoles ayant des niveaux secondaire I, III et V ont alors été classées selon deux critères: la langue d'enseignement (l'anglais et le français) et les niveaux scolaires existants. L'échantillon théorique était de 19 755 étudiants de niveau secondaire, divisés en 285 unités, elles-mêmes regroupées en 29 catégories formées par le croisement de la langue de l'école, du niveau scolaire d'enseignement et de la taille de l'institution. Une unité a été définie comme le groupe d'étudiants d'une même école inscrits à un niveau donné et recevant l'enseignement dans une langue donnée. La stratification selon la langue et le niveau d'étude a donné lieu à la constitution de six groupes homogènes. Un échantillon a été constitué pour chacun des six groupes.

Les unités ont d'abord été choisies et ensuite, les individus. Pour assurer à chacun une même probabilité de sélection, les unités ont été réparties selon leur taille et les fractions d'échantillonnage définies en fonction de cette stratification. On a établi une liste des unités indiquant le nombre d'étudiants et les effectifs cumulés pour chaque strate. Une table de nombres au hasard a permis de choisir autant de nombres que d'unités. Ensuite, on a choisi les unités contenant ces nombres et enfin, les individus ont été sélectionnés dans chaque unité, soit individuellement ou par groupe lorsque le premier procédé s'avérait impossible.

Ainsi, au cours secondaire I des écoles de langue française de la province de Québec, la clientèle scolaire théorique a été évaluée à

---

1. cf. Paul Béland (1981). "L'échantillon", *Le projet ASOPE: son présentation, sa méthodologie, sa portée sociale et ses réalisations*. Les Cahiers d'ASOPE, vol. VII, pp. 163-217.

environ 121 816 élèves et répartie en 683 unités regroupées en cinq strates de tailles différentes dont 101 ont été sélectionnées ensuite. 24 institutions scolaires francophones ont été choisies et, de la clientèle théorique, il a été prévu de tirer 4 560 élèves pour une représentation proportionnelle de 3,7%. C'est ce plan d'échantillonnage qui a été suivi et mis en pratique, et en dernier lieu, c'est environ 4 524 sujets qui ont été sélectionnés pour faire partie de l'échantillon. Le tableau 5.2 présente en résumé, les résultats de la réalisation de l'échantillonnage pour les écoles de langue française.

Tableau 5.2

L'échantillon du cours secondaire première année des écoles de langue française, résultats de la cueillette des données (printemps 1972)

Effectifs sélectionnés	4 524
Ayant quitté l'institution	58
Refus et non-rejoints[1]	228
Nombre d'écoles	94
Questionnaires complétés	4 238
Taux de participation[2]	0,949
Estimé de la population[3]	139 884
Représentation[4]	0,030

1 Comprend les refus des institutions et des individus.

2 Les "ayant quitté l'institution" sont exclus du dénominateur, ces individus n'étant plus éligibles.

3 M.E.Q., *Statistiques de l'enseignement 1971/72*, données préliminaires, Québec, document 22-7-7;72-1.

4 Rapport Questionnaires complétés/estimés de la population. On notera que la représentation varie d'un échantillon à l'autre. Extrait de P. Béland, 1981.

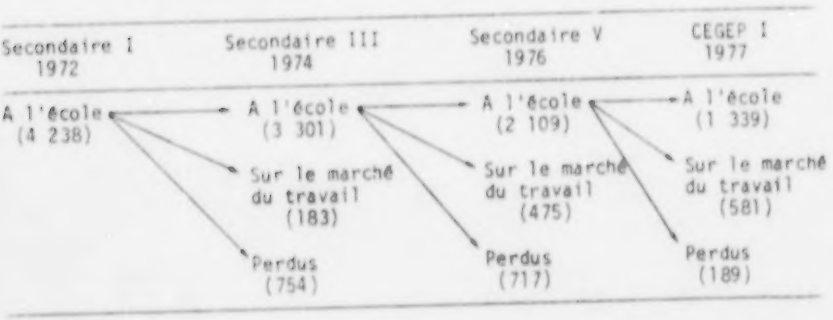
Comme le montre le tableau 5.2, la réalisation de l'échantillonnage est très satisfaisante dans la mesure où le taux de participation est d'environ 94,3%, ce qui veut dire que sur les 4 524 sujets enquêtés, 4 238 ont répondu au questionnaire. Quant au taux de représentation (c'est-à-dire le rapport entre questionnaires complétés et estimés de la population

étudiante au cours secondaire I), il est de 3% puisque, selon les données du Ministère de l'éducation du Québec, la population étudiante pour l'année scolaire 1971-72 était évaluée à environ 139 884 sujets.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons retenu le groupe de 4 238 élèves du cours secondaire première année des écoles de langue française comme échantillon de l'étude. Ce groupe d'élèves a été touché par l'enquête en 1972 et a été normalement suivi pendant six ans, soit en 1974 au niveau du cours secondaire III, en 1976 au niveau du secondaire V et en 1977 au niveau du collège I. Le tableau ci-dessous présente l'évolution de cette cohorte d'élèves.

Tableau 5.3

Evolution de la cohorte I des élèves des écoles de langue française selon les différents moments de l'enquête



La vérification de nos hypothèses pouvant être faite avec des données pas nécessairement longitudinales, nous avons décidé de ne considérer qu'une "tranche" des élèves francophones de la cohorte I. Dans la présente étude, nous avons donc choisi de travailler avec des données de type transversal. A cet effet, et pour des raisons que nous expliquerons plus loin, nous avons opté pour les sujets de la cohorte I qui se trouvaient au cours secondaire III en 1974. C'est-à-dire qu'en fait, l'échantillon de cette étude est constitué des 3 301 élèves de troisième année de l'enseignement secondaire. Mais comme il y a eu des "pertes" de sujets (ce qui est tout à fait normal dans une recherche longitudinale) entre le

secondaire I (1972) et le secondaire III (1974), il nous faut vérifier si le fait de considérer un groupe épuré par rapport au groupe initial changerait le sens des relations entre certaines variables indépendantes précises et la variable dépendante prise au cours secondaire I et au cours secondaire III.

Nous avons alors choisi, à titre indicatif, de comparer les relations entre le sexe et les aspirations scolaires, puis entre le statut socio-économique d'origine et celles-ci, au niveau de la première année (1972) et au niveau de la troisième année du secondaire (1974). Dans ce dernier cas, nous avons considéré l'échantillon original épuré des sujets qui ne sont plus élèves. Mais dans les deux cas, nous ne retenons, pour fins d'étude, que les sujets élèves qui ont répondu à chaque question. Les résultats du test sont présentés dans les tableaux 5.4 et 5.5 ci-contre.

On constate (tableau 5.4) qu'en 1972, 33% des garçons ont des aspirations universitaires comparativement à 31% de filles; 42% de garçons comparativement à 40% de filles ont des aspirations scolaires de niveau secondaire. En 1974, ces proportions sont respectivement de 36% contre 32% et 38% contre 38% pour les aspirations scolaires de niveau universitaire et secondaire.

Quant au tableau 5.5, il montre qu'en 1972, 53% des élèves de statut socio-économique supérieur ont des aspirations scolaires de niveau universitaire comparativement à 22% des élèves de statut socio-économique inférieur; 22% d'élèves d'origine sociale supérieure comparativement à 51% ont des aspirations scolaires de niveau secondaire. En 1974, ces pourcentages sont respectivement de 55% contre 23% et 21% contre 47% pour les aspirations universitaires et secondaires. Comme on peut le constater, l'épuration de l'échantillon ne modifie pas le sens des relations entre les variables considérées.

Par ailleurs, les raisons qui ont orienté le choix du secondaire III sont les suivantes. D'abord, en ce qui concerne la variable dépendante "aspirations scolaires", nous pensons qu'à ce niveau du système d'enseignement, nous observerons des variations relativement importantes des ambitions scolaires des élèves en fonction des variables explicatives retenues. En effet, nous présumons qu'entre le secondaire I et le secondaire III, il

Tableau 5.4

Aspirations scolaires des élèves de l'échantillon selon le sexe (T_1 et T_3)

Sexe \ Aspirations scolaires	Echantillon initial au secondaire I (1972)			Echantillon initial moins les sujets non élèves au secondaire III (1974)		
	Université	CEGEP	Secondaire N	Université	CEGEP	Secondaire N
Garçons	33	25	42 (1812)	36	26	38 (1445)
Filles	31	29	40 (2139)	32	30	38 (1810)

$x^2 = 6.31$, 2d.l., P = 0.04; V = 0.03

$x^2 = 7.92$, 2d.l., P = 0.01; V = 0.04

Tableau 5.5

Aspirations scolaires des élèves de l'échantillon selon le statut socio-économique : (T_1 et T_3)

Aspirations scolaires / Statut socio-économique	Echantillon initial au secondaire I (1972)			Echantillon initial moins sujets non-élèves au secondaire III (1974)		
	Université	CEGEP	Secondaire N	Université	CEGEP	Secondaire N
Supérieur	53	25	22 (606)	55	24	21 (505)
Moyen	39	29	32 (1178)	39	30	31 (1032)
Inférieur	22	27	51 (1993)	23	30	47 (1614)

x^2 = 285.31, 4d.l., P = 0.0; V = 0.19

x^2 = 223.85, 4d.l., P = 0.00 V = 0.19

n'y a pas eu encore une forte sélection scolaire et par conséquent, nous avons beaucoup de chance de ne pas retrouver essentiellement des élèves excellents et/ou moyens qui auraient en général des aspirations scolaires élevées. En d'autres termes, nous présumons que les élèves susceptibles d'en avoir de hautes ou moyennes sont encore inscrits au cours secondaire III dans des proportions normales selon la loi du hasard. Mais il y a lieu de croire qu'au cours secondaire V une forte sélection scolaire s'opère, éliminant probablement les faibles.

Le choix de la troisième année s'explique également par le fait que l'une de nos variables de contrôle, à savoir les voies d'apprentissage (un facteur scolaire non moins important dans la détermination des aspirations scolaires) se manifestent ou s'appliquent concrètement à ce niveau de l'école secondaire au Québec.

5.2 Définitions conceptuelle et opérationnelle des variables

Il est intéressant de rappeler ici que les variables choisies pour cette étude sont: les aspirations scolaires, le statut socio-économique d'origine, l'estime de soi, le sexe, la réussite scolaire et la voie d'apprentissage des élèves. Dans les pages qui vont suivre, nous donnerons une définition conceptuelle et opérationnelle de chacune de ces variables.

Les aspirations scolaires

Les aspirations scolaires sont définies comme l'intention mûrie et réfléchie de l'élève de poursuivre ses études au-delà du cours secondaire ou non. Il s'agit donc de ce que l'on appelle généralement les aspirations "réalistes" par opposition aux aspirations scolaires "idéales". Les premières sont plus proches des "attentes réelles" des sujets, c'est-à-dire de ce qu'ils s'attendent à faire compte tenu de certaines situations dont ils ont des connaissances en termes de limites et de possibilités. Les secondes sont plutôt proches des souhaits, de ce que les individus aimeraient faire comme scolarité.

Pour mesurer les attentes des élèves, on leur a demandé d'exprimer leur intention de terminer leurs études secondaires, d'arrêter avant, de continuer jusqu'au CEGEP ou à l'université. La question qui leur a été posée est la suivante: "Jusqu'où vous attendez-vous à poursuivre vos

études en fait?" Les élèves avaient à choisir parmi les dix réponses ci-dessous pour exprimer leurs aspirations scolaires:

1- arrêter mes études avant la fin du secondaire;
2- arrêter avant la fin du secondaire puis aller à une école de métier privée ou une école professionnelle privée;
3- terminer le secondaire au programme "professionnel court";
4- terminer le secondaire au programme "professionnel long";
5- terminer le secondaire au programme "général";
6- terminer le secondaire, puis aller à une école de métier privée ou une école professionnelle privée;
7- aller au CEGEP, programme professionnel;
8- aller au CEGEP, programme général;
9- terminer le CEGEP puis aller à une école de métier privée ou une école professionnelle privée;
10- aller à l'université.

Les réponses à cette question ont été regroupées en trois catégories ou niveaux d'aspirations scolaires comme suit:

- la réponse 10 équivaut aux aspirations scolaires élevées ou universitaires;
- les réponses 7, 8 et 9 correspondent aux aspirations scolaires moyennes ou de niveau collégial;
- les réponses 1, 2, 3, 4, 5 et 6 correspondent aux aspirations scolaires faibles ou de niveau secondaire.

En résumé, les hautes aspirations scolaires correspondent à l'université, les aspirations moyennes regroupent tous les sujets qui veulent aller et/ou terminer le CEGEP et enfin, les aspirations scolaires faibles ou basses regroupent tous les sujets qui aspirent au plus à terminer leur secondaire. Ce regroupement en trois catégories est intéressant et pratique en ce sens qu'il donne lieu à des niveaux d'études qui correspondent à des degrés précis du système d'éducation dans son ensemble.

Le statut socio-économique d'origine

Le milieu social ou l'origine sociale de l'élève est défini par le statut socio-économique des parents et plus exactement par celui du père. Ce statut correspond en fait au statut socio-professionnel occupé par le

père dans le système de stratification socio-professionnelle.

Pour déterminer le statut socio-économique d'origine des élèves, les chercheurs d'ASOPE ont utilisé l'échelle des occupations construite par Blishen (1967) et révisée par Blishen et McRoberts (1976) à partir du recensement de 1971. Dans cette classification de prestige, chaque occupation reçoit un indice numérique basé sur deux facteurs: 1) le revenu moyen attaché à l'occupation et 2) le niveau moyen de scolarité ou d'éducation des individus qui exercent la profession reliée à l'occupation considérée. Il semble que l'échelle de Blishen et McRoberts définit une stratification sociale valable des classifications en usage au Québec et au Canada.

La question qui a donc été posée aux sujets pour mesurer leur statut socio-économique d'origine étant la suivante: "Quel est l'emploi ou l'occupation de votre père?", les réponses à cette question ont été codées selon l'échelle de prestige de Blishen et McRoberts (1976), puis ensuite les individus ont été regroupés en trois grandes catégories ou strates sociales comme suit. La première catégorie qui correspond au statut socio-économique supérieur comprend les codes qui vont de 6 000 à 7 999. La deuxième catégorie ou le statut socio-économique moyen regroupe les codes d'occupation allant de 3 600 à 5 999; et enfin, la troisième catégorie ou le statut socio-économique inférieur comprend des codes qui vont de 1 400 à 3 599. Cette catégorisation a été validée par la méthode d'indépendance régionale du programme ANOMHI (Béland, F., 1980).

En termes d'occupations professionnelles, le statut socio-économique ou la strate sociale supérieure comprend principalement les membres des professions libérales, les propriétaires et les gérants d'entreprises; le statut socio-économique intermédiaire regroupe certains propriétaires et gérants d'entreprises de moyenne importance, les ouvriers spécialisés, certains contremaîtres dans les industries, les vendeurs d'immeubles, les courtiers en valeurs, les publicistes, les employés de bureau; et enfin, le statut socio-économique inférieur (ou la strate sociale inférieure) comprend surtout les ouvriers semi-spécialisés, les manoeuvres, les pêcheurs, les bûcherons, les agriculteurs, etc.[17]

---

17 cf. Louise Laforce, *Classification des occupations, correspondance Blishen 1967 et SOCO-PRO 1971*. Document nº 5, ASOPE, 1978, 19 p.

L'estime de soi ou la confiance en soi

L'estime de soi est définie comme la conception qu'un individu se fait de sa propre personne. C'est aussi la valeur qu'il attribue à sa personne et ce par rapport aux autres personnes. L'individu peut avoir ainsi une haute estime de soi, une moyenne estime de soi et une faible estime de soi. Pour mesurer cette variable, les sujets avaient à répondre à la question suivante: "Jusqu'à quel point êtes-vous d'accord ou pas d'accord avec chacun des énoncés suivants?":

a) dans l'ensemble, je suis assez satisfait(e) de moi-même;
b) en général, je n'ai pas assez confiance en moi-même;
c) j'ai l'impression que je vaux au moins autant que les autres;
d) je doute souvent de mes chances de succès dans la vie.

Comme on peut le constater par les réponses suggérées aux sujets, il s'agit d'une mesure générale de la confiance en soi ou de l'estime de soi. Les quatre items de la question mesurant la variable estime de soi vont deux à deux dans le même sens, soit pour une haute estime de soi, soit pour une faible estime de soi. Ainsi les items a et c vont dans le sens d'un haut degré et les items b et d dans le sens du bas degré de confiance en soi. D'ailleurs, le tableau 5.6 montre que les items a et c d'une part, et les items b et d d'autre part, sont plus fortement associés entre eux, comparativement à a et b puis c et d.

Tableau 5.6

Matrice de corrélation (r), corrélations item-score d'échelle (r.i.e.) et homogénéité (B) de la variable estime de soi (écoles de langues française et anglaise, printemps 1974, secondaire III)*

Items	a	b	c	d
a	1,000	0,094	0,208	0,151
b	0,094	1,000	0,224	0,281
c	0,208	0,224	1,000	0,221
d	0,151	0,281	0,221	1,000
r.i.e.	0,206	0,302	0,314	0,331
B = 3,341				

* Tableau extrait de Chouinard (1973, p. 48).

Une échelle de "confiance en soi" a été construite à partir des réponses données aux quatre items et en ne considérant que les sujets qui y ont répondu. Les réponses aux items b et d ont été inversées. On a fait la somme des nombres correspondant aux réponses fournies aux quatre items pour chaque sujet. Dans cette échelle le nombre 1 correspond à une grande ou une haute estime de soi et le nombre 4 à une faible estime de soi. Ce qui revient à dire que les scores de l'échelle estime de soi varient entre 4, pour les sujets ayant un haut degré d'estime de soi, et 16 pour les sujets ayant un bas degré d'estime de soi.

L'échelle d'attitude "confiance en soi" a été validée par les chercheurs d'ASOPE (Chouinard, 1973). Dans le processus de validation, les opérations suivantes ont été effectuées: la vérification de la pertinence de chaque item de la question (il y a 4 items en tout); le calcul des matrices de corrélations simples entre les items; la vérification du degré de corrélation de chaque item avec le score de l'échelle. De façon générale, les corrélations simples ne sont pas très fortes. Elles croissent légèrement et tendent à devenir plus uniformes entre les items d'une même cohorte à mesure que le niveau de scolarité augmente. Ainsi, au cours secondaire III, les corrélations entre les items et l'échelle entière ont été respectivement, pour les items a, b, c et d de 0,206, 0,302, 0,314 et 0,331 (tableau 5.6). Quant au coefficient d'homogénéité, il a été de 3,341. On voit par là que le test d'homogénéité de l'échelle (épreuve qui assure que l'on ne mesure qu'une seule attitude) a donc été concluant puisque le seuil de 1,30, généralement admis, a été franchi par les coefficients d'homogénéité de tous les groupes. Enfin, le test d'homogénéité a corroboré la stabilité et la fiabilité de l'échelle.

Dans la présente étude, la variable estime de soi a été construite suivant trois catégories d'après la courbe normale. C'est-à-dire que la répartition des sujets a été faite selon les proportions suivantes: 20% pour les sujets à forte estime de soi, environ 60% pour les sujets à moyenne estime de soi et 20% pour les sujets à faible estime de soi. D'après les scores, ce regroupement a été fait comme suit. La première catégorie, soit celle qui comprend les élèves qui ont une forte estime de soi, totalise les scores qui vont de 4 à 7. Pour la deuxième catégorie, soit celle des élèves qui s'estiment moyennement, la somme des scores va de 8

à 10. Enfin, pour la troisième catégorie, c'est-à-dire celle des élèves qui ont une faible estime de soi, la somme des scores s'étend de 11 à 16. Le tableau 5.7 présente la distribution des fréquences de la variable estime de soi.

Tableau 5.7*

Distribution des élèves du cours secondaire III (1974) selon les scores de l'échelle de la variable estime de soi

Scores	Nombre de sujets	%	% ajustés
4	33	0,8	1,0
5	70	1,7	2,1
6	184	4,3	5,6
7	315	7,4	9,7
8	677	16,0	20,8
9	730	17,2	22,4
10	639	15,1	19,6
11	360	8,5	11,1
12	163	3,8	5,0
13	61	1,4	1,9
14	15	0,4	0,5
15	08	0,2	0,2
16	02	0,0	0,1
0	981	23,1	---
TOTAL	4 238	100%	100%

Le sexe

Le sexe est considéré comme un facteur psycho-sociologique qui caractérise l'individu dans ses orientations culturelles.

Les résultats scolaires

Les résultats scolaires constituent dans le système scolaire québécois la principale mesure des aptitudes et des acquisitions de connais-

* Voir Annexe.

sances, d'habiletés intellectuelles et manuelles des élèves. Les résultats scolaires sont indiqués par les notes que les élèves obtiennent. Pour mesurer cette variable, on a posé la question suivante aux sujets: "Quels ont été la plupart de vos résultats scolaires cette année?":

- surtout 75% et plus ou des A et des B;
- surtout 66% - 74% ou des B et des C;
- surtout 60% - 65% ou des C et des D;
- surtout 50% - 59% ou des D et des E;
- surtout en bas de 50% ou des E.

La variable résultats scolaires a été reconstruite en regroupant les réponses des sujets en trois catégories. La première catégorie, c'est-à-dire celle des élèves forts ou excellents, comprend les notes 75% et plus ou A et B. La deuxième catégorie, celle des élèves moyens, englobe des notes qui varient entre 66% et 74% ou B et C. La troisième catégorie, c'est-à-dire celle des élèves faibles comprend les notes égales ou inférieures à 65%, soit 65% et moins ou D et E.

La voie ou le rythme d'apprentissage

La voie d'apprentissage est une forme de classement ou de groupement des élèves selon un rythme d'apprentissage donné. Les critères de ce classement sont, entre autres, la performance de l'élève aux tests standardisés, dans les matières dites de base comme les mathématiques et/ou le français. Dans la présente recherche, pour mesurer la variable rythme d'apprentissage, la question suivante a été posée aux élèves: "Quel est le numéro du cours de base que vous suivez présentement?":

a) en mathématiques;
b) en français.

Les sujets avaient donc à identifier leur numéro de cours. Il semble qu'en tant que variable influençant certaines attitudes et comportements des élèves au secondaire, c'est la voie d'apprentissage basée sur la performance scolaire en mathématiques qui soit la plus discriminante (Bélanger et al., 1980). C'est pourquoi nous avons décidé de considérer principalement ici le rythme d'apprentissage en mathématiques. Les réponses obtenues sur cette question précise ont été regroupées en trois catégories pour définir de manière opérationnelle la variable voie académique.

La première catégorie, ou la voie enrichie, comprend les élèves qui réussissent fort bien en mathématiques et qui progressent rapidement dans cette matière et de manière générale. La deuxième catégorie ou la voie régulière regroupe les élèves qui réussissent moyennement en classe, et enfin, la troisième catégorie ou la voie allégée comprend les élèves qui ont des notes scolaires faibles et progressent lentement en mathématiques. Le regroupement effectué selon les numéros du cours a été déjà soumis à un test d'efficacité (Béland, P., 1978).

Au moment où l'enquête d'ASOPE a été effectuée, le système d'enseignement du Québec[18] est normalement d'une durée de cinq ans divisée en deux cycles. Le premier cycle est d'une durée de deux ans et dispense un enseignement de formation générale. Le deuxième cycle est d'une durée de trois ans et dispense un début d'enseignement spécialisé, soit de l'ordre de la formation générale, soit de l'ordre de la formation professionnelle. Les élèves du cours secondaire ayant suivi avec succès les études "professionnelles" obtiennent un certificat de fin d'études secondaires et se dirigent normalement vers le marché du travail. Les élèves qui terminent avec succès leurs études "générales" s'apprêtent à poursuivre des études collégiales. Telle est la structure générale de l'enseignement secondaire du Québec.

Mais comme il a été précisé, la présente étude porte seulement sur le niveau du cours secondaire III, c'est-à-dire le début du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. C'est à ce niveau que les voies d'apprentissage (et les sections générale et professionnelle) deviennent tangibles et concrètes. Il s'agit donc d'un carrefour ou d'un point de bifurcation important dans le système scolaire secondaire dans la mesure où une position scolaire donnée représente un facteur, et non des moindres, dont les élèves doivent tenir compte dans leurs aspirations scolaires réalistes.

5.3 Nature des relations entre les variables

Dans la présente étude, les aspirations scolaires représentent la

---

18 cf. Yvon Boutet et André Martin, *Le système scolaire québécois*. (Document de travail). Québec, MEQ, Direction générale de la planification, janvier 1975, pp. 29-38.

variable dépendante. En nous basant sur le cadre d'analyse ainsi que sur des recherches et un certain sens sociologiques, nous considérons le statut socio-économique d'origine comme la première variable indépendante et l'estime de soi comme la seconde variable indépendante ou la variable intermédiaire. Le sexe, la réussite scolaire (les résultats scolaires) et la voie d'apprentissage constituent les variables de contrôle. Ces définitions de "statut" des variables supposent que l'on veut trouver une relation asymétrique entre les facteurs. C'est-à-dire que l'on présume que les variables indépendante et intermédiaire influencent positivement la variable dépendante, et que de plus, les variables de contrôle introduisent des variations spécifiques dans ces relations originales (cf. Hirschi et Selvin, 1975; Rosenberg, 1968).

La démarche d'analyse que nous suivrons dans cette étude est concrètement la suivante. Dans un premier temps, nous vérifierons la pertinence empirique des variables de contrôle. Dans un deuxième temps, nous étudierons successivement les relations statistiques entre le statut socio-économique et les aspirations scolaires, entre l'estime de soi et les aspirations scolaires et enfin, entre le statut socio-économique et l'estime de soi. Poursuivant cette démarche, nous introduirons, dans un troisième temps, les variables de contrôle (sexe, résultats scolaires et voies d'apprentissage) respectivement dans les deux premières relations originales à savoir, le statut socio-économique et les aspirations scolaires puis l'estime de soi et les ambitions scolaires. Quant à la troisième relation initiale, elle a pour but de nous confirmer empiriquement les rapports de dépendance entre la position sociale et la confiance en soi.

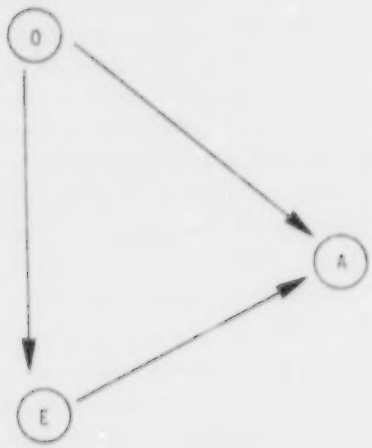
Nous pouvons schématiser cette démarche d'analyse de la façon suivante. Soit A les aspirations scolaires, O le statut socio-économique d'origine, E l'estime de soi, S le sexe, R les résultats scolaires et V les voies d'apprentissage. Nous aurons les schémas ci-dessous.

5.4 Méthodes d'analyse et tests statistiques

Le schéma d'analyse est transversal en ce sens que nous ne considérons qu'une "tranche" ou groupe d'élèves à un seul moment donné dans le temps, soit ici en troisième année du cours secondaire. Nous supposons, dans ce schéma, que la variable indépendante, la variable intermédiaire

Modèle de base

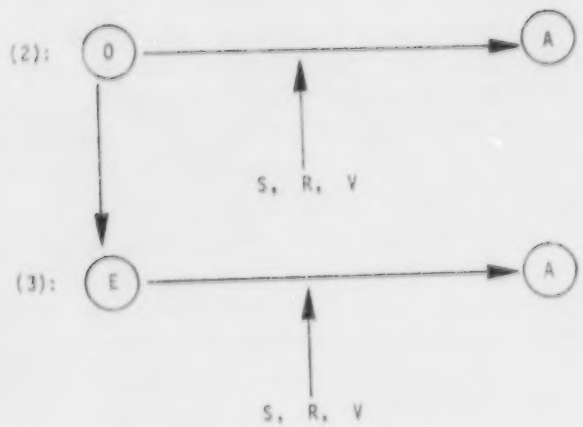
(1):



Modèles de contrôle

(2):

(3):



et les variables de contrôle mesurées au moment considéré reflètent également la situation antérieure des sujets. Cette supposition demeure évidente pour les variables structurelles, mais très relative en ce qui concerne les opinions, les attitudes et les comportements. Sur le plan de la logique d'analyse, nous supposerons certaines variables stables et les introduirons dans un ordre "causal".

Pour analyser les données, c'est-à-dire les relations entre les variables de la recherche, nous utilisons la méthode classique de l'analyse tabulaire à plusieurs variables (Rosenberg, 1968; Boudon et Lazarsfeld, 1966). La stratégie d'analyse de cette méthode consiste à étudier d'abord l'association statistique entre deux variables, l'une indépendante et l'autre dépendante; puis ensuite à mieux élaborer cette relation par l'introduction successive et alternative des variables tests. Ce processus d'élaboration permet ainsi de contrôler les influences susceptibles de brouiller la relation réelle et de spécifier les différentes conditions dans lesquelles les liens recherchés se renforcent, s'affaiblissent, se maintiennent ou disparaissent.

L'analyse tabulaire est une méthode d'analyse quantitative simple qui permet toutefois d'étudier certaines relations complexes entre des variables. Elle suppose que le chercheur travaille sur un grand échantillon. Elle se base sur des comparaisons de pourcentage (qui peuvent être calculés sur les rangées ou les colonnes) et/ou de rapports de pourcentage pour mesurer l'association entre des variables indépendantes, de contrôle et une variable dépendante.

Au début de l'analyse des données, la méthode d'analyse tabulaire permet au chercheur de "sentir les données", de voir si les relations d'association entre la variable dépendante et la variable indépendante (puis entre ces deux variables et les variables de contrôle) énoncées dans les hypothèses existent effectivement ou n'existent pas. Au cours de l'élaboration elle permet d'apporter des spécifications dans l'analyse ou de localiser des relations anormales. L'utilisation de cette méthode est généralement fondée sur des coefficients conçus spécifiquement pour mesurer les relations. En un mot, l'analyse tabulaire a un caractère souple et permet d'étudier de façon simple des relations statistiques entre deux ou plusieurs variables.

Mais ce que l'on gagne en simplicité et en souplesse avec l'analyse des tableaux, on le perd lorsqu'on veut faire une analyse complexe et plus précise. En effet, l'analyse tabulaire ne nous dit pas "quelle est la proportion de variation de cette variable qui est expliquée par la totalité des variables indépendantes prises ensemble" (Hirschi et Selvin, 1975, p. 167). L'analyse tabulaire, en d'autres mots, ne permet pas au chercheur de savoir dans quelle mesure précise il a expliqué ce qu'il y avait à expliquer. L'analyse tabulaire ne permet pas non plus d'avoir des mesures de valeur prédictive, c'est-à-dire de prédire, par exemple, une variable dépendante à partir de trois et plus variables indépendantes.

Mais ces limites de la méthode d'analyse par tableaux n'épuisent pas sa potentialité et son utilité pratique dans l'analyse de certaines données en sciences sociales. Et dans le cas particulier de la présente recherche, son utilisation se justifie assez bien. D'abord nous présumons que, pour vérifier les hypothèses tirées du modèle théorique de notre étude, il n'est pas nécessaire de recourir à une méthode d'analyse complexe. Une méthode simple et souple semble suffisante.

En outre, et c'est l'essentiel, les données dont nous disposons pour soutenir le modèle théorique de l'étude répondent aux exigences minimales requises pour utiliser la méthode d'analyse par tableaux. En effet, l'échantillon de notre étude est suffisamment grand pour permettre d'élaborer les relations statistiques initiales, c'est-à-dire de faire des contrôles et d'expliquer les phénomènes étudiés. De plus, la démarche d'analyse par comparaison des pourcentages s'applique aisément aux données et permet d'atteindre de façon directe et simple les objectifs empiriques de la recherche. Voilà, entre autres, pourquoi nous avons jugé bon de retenir la méthode tabulaire pour les fins d'analyse des données de la présente recherche.

Pour étudier les associations entre les variables, nous allons utiliser le test Chi-carré (x^2) et le V de Cramer. En fait, le x^2 est utilisé pour déterminer la signification statistique d'une relation et le "V" pour préciser l'intensité de cette relation. Dans la présente recherche, le seuil de signification statistique $P \leq 0.05$ est considéré comme acceptable. Mais une association significative est dite de forte intensité si $V \geq 0.10$, de moyenne et/ou de faible intensité si $V \leq 0.10$. C'est ainsi que

nous essaierons de confirmer ou d'infirmer les hypothèses de recherche.

En plus de ces deux tests statistiques nous utiliserons la méthode du "ratio" (Zeisel, 1968; Glenn et Stanley in Casterner Herbert, 1974) pour apprécier en termes de chances relatives le changement qui se produit dans une relation initiale lorsqu'on y introduit une troisième variable.

Etant donné par exemple une catégorie (N) d'une variable dépendante (X) le ratio permet au chercheur d'apprécier le "gain potentiel" ou les "chances relatives" qu'ont les individus de la catégorie (A) de la variable explicative (Y) comparés aux individus de la catégorie (B) de la variable (Y), de faire partie de la catégorie (N) de la variable dépendante (X) étant donné maintenant une nouvelle condition ou variable de contrôle (T) identique pour les uns et les autres.

Cet exemple s'illustre comme suit:

$r = \frac{A_N}{B_N}$ pour faire partie de (X) étant donné la présence de (T) (A et B sont les catégories extrêmes de (Y) et (T) est la variable de contrôle). Considérons maintenant le tableau fictif ci-dessous.

Tableau 5.8

Pourcentage d'élèves ayant des aspirations scolaires élevées selon le statut socio-économique et la réussite scolaire

Statut socio-économique	Réussite scolaire		
	Excellente	Moyenne	Faible
Supérieur	90	85	80
Moyen	80	70	60
Inférieur	70	50	30

Pour analyser l'effet du statut socio-économique d'origine et celui de la réussite scolaire sur un niveau d'aspirations scolaires élevées, nous utiliserons la méthode du ratio.

Ainsi, on peut dire que l effet de l'origine sociale (en termes de chances) sur le niveau d'aspirations scolaires est de 1.3 ($\frac{90}{70}$) lorsque la réussite scolaire est excellente, mais de 2.6 ($\frac{80}{30}$) lorsque la réussite scolaire est faible. En d'autres mots, on peut dire que les élèves de statut socio-économique supérieur n'ont que 1.3 plus de chances que ceux de statut socio-économique inférieur d'avoir des aspirations scolaires élevées quand la réussite scolaire est excellente. Mais ces chances sont de 2.6 lorsque la réussite scolaire est médiocre.

Par ailleurs, l'effet de la réussite scolaire (en termes de chances offertes) sur le niveau d'aspirations scolaires dans la strate sociale supérieure est de 1.12 ($\frac{90}{80}$), mais de 2.33 ($\frac{70}{30}$) dans la strate sociale inférieure. Autrement dit, les élèves excellents d'origine sociale supérieure ont 1.12 fois plus de chances que les élèves faibles de même origine, d'avoir des aspirations scolaires élevées. Mais les élèves excellents d'origine sociale inférieure ont 2.33 fois plus de chances que les élèves faibles de même origine d'avoir des aspirations scolaires élevées.

On peut résumer toute cette analyse en disant que l'effet de l'origine sociale (en termes de chances relatives acquises ou détenues) sur les aspirations scolaires des élèves est moindre lorsque la réussite scolaire est excellente ou bonne et fort lorsque cette dernière est faible. Réciproquement, l'effet de la réussite scolaire sur les aspirations scolaires est faible lorsque le statut socio-économique des individus est élevé et fort lorsque leur statut socio-économique est bas.

Il ressort de cet exemple que la question qu'on peut se poser lorsqu'on utilise la méthode du ratio est celle-ci: quelles sont les chances relatives des individus d'une catégorie d'une variable indépendante donnée se classant dans une catégorie déterminée d'une variable de contrôle, comparativement aux individus d'une autre catégorie de la même variable indépendante et se classant dans la même catégorie de la variable de contrôle, d'atteindre le niveau d'instruction considéré précédemment?

Dans le prochain chapitre, l'analyse des données se fera à l'aide des tableaux reconstruits (à partir des relations partielles) dans lesquels c'est le niveau d'aspirations scolaires élevées (université) qui sera en général pris en considération. Dans un premier temps nous analyserons

les relations initiales lorsqu'on fait intervenir les variables de contrôle. Dans un deuxième temps nous présenterons les données en termes de chances relatives à partir des ratios, les analyserons en prenant soin de mettre en relief l'existence ou l'absence des structures interactionnelles. Dans un troisième temps nous tenterons d'interpréter les résultats obtenus.

CHAPITRE SIXIEME

ANALYSE DES DONNEES ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Avant d'amorcer bientôt l'analyse des données et ultérieurement l'interprétation des résultats, il convient de rappeler brièvement la problématique et l'objectif de la présente recherche. Celle-ci se situe dans le cadre général des problèmes d'inégalités des chances en éducation et tente d'étudier en particulier les inégalités dans les aspirations scolaires selon les origines sociales. La question principale que nous nous sommes posée au début de cette recherche est la suivante: peut-on mieux comprendre et expliquer les inégalités inter et intra-classes sociales ou strates sociales en mettant en relation des facteurs sociaux, personnels, individuels et institutionnels tels que le statut socio-économique d'origine, l'estime de soi, le sexe, la réussite scolaire et le rythme d'apprentissage?

L'exploration des avenues possibles pour répondre à cette interrogation nous a conduit d'une part, à justifier la pertinence sociale et politique de l'étude des aspirations scolaires dans une société industrielle et méritocratique où l'on pratique des politiques d'égalité des chances en éducation. D'autre part, cette exploration nous a amené, bien sûr, à aborder les questions d'ordre analytique et théorique de la variable à expliquer, c'est-à-dire du phénomène des aspirations scolaires.

les relations initiales lorsqu'on fait intervenir les variables de contrôle. Dans un deuxième temps nous présenterons les données en termes de chances relatives à partir des ratios, les analyserons en prenant soin de mettre en relief l'existence ou l'absence des structures interactionnelles. Dans un troisième temps nous tenterons d'interpréter les résultats obtenus.

Sur ce dernier point en particulier, nous sommes arrivés à la conclusion que la théorie systémique de la rationalité de l'auteur (Boudon, 1973 et 1972), pour peu qu'elle soit adaptée, est susceptible de bien nous aider à trouver des éléments de réponses à notre interrogation. Dans le cas présent, cette adaptation a été possible grâce aux éléments conceptuels et analytiques que nous avons empruntés au modèle théorique des aspirations développé par Rocher (1976). Celui-ci nous a ainsi permis de définir l'aspiration comme une forme d'action sociale résultant d'un système social et d'un système personnel. Connaissant d'une part la logique de base et les propositions fondamentales de la théorie de la rationalité, et les caractéristiques de l'aspiration d'autre part, nous avons pu élaborer un modèle d'analyse qui permet d'étudier les aspirations scolaires selon une perspective théorique, qui tient compte de la rationalité "limitée" ou de l'intentionnalité des agents sociaux (élèves et/ou parents).

Ce modèle d'analyse montre que les aspirations scolaires varient selon les facteurs-clés suivants: le statut socio-économique (ou la position sociale), l'estime de soi, le sexe, la réussite scolaire et la voie d'apprentissage des élèves. Or les agents sociaux sont considérés comme des hommes intentionnels, c'est-à-dire à la fois des homo oeconomicus, homo sociologicus et homo psychologicus dotés d'une rationalité qui fait qu'ils cherchent le plus souvent à satisfaire leurs intérêts non pas de manière absolue, mais plutôt en référence aux variables qui déterminent ou définissent le contexte social et institutionnel dans lequel leurs projets d'études sont formulés.

On présume donc que dans les formulations de leurs aspirations scolaires réalistes, les élèves et/ou les unités familiales s'inscrivent dans un processus d'analyse des coûts/risques/avantages anticipés et de projet de décision rationelle eu égard à un investissement scolaire. Les significations de ces paramètres sont, bien entendu, fonction du statut socio-économique, de l'estime de soi, du sexe, de la réussite scolaire et du rythme d'apprentissage des élèves.

Dans cette perspective, les inégalités des niveaux d'ambitions scolaires observées sont considérées comme les conséquences des projets de

décisions intentionnelles des élèves et/ou de leurs parents en référence aux facteurs ci-dessus mentionnés. À la question posée au début de cette recherche, nous nous sommes ainsi donnés un cadre théorique et un cadre d'analyse qui comportent des éléments d'explication permettant sans doute d'y apporter une ou des réponses. C'est-à-dire un cadre général qui permettra, tant soit peu, de mieux comprendre et expliquer le processus des aspirations scolaires de même que leurs variations inter et intra strates sociales à l'école secondaire.

Des propositions qui définissent le modèle d'analyse nous avons pu déduire des hypothèses de recherche qui précisent suivant une logique les rapports entre les variables étudiées. Trois hypothèses principales indiquent les rapports entre le statut socio-économique, l'estime de soi et les aspirations scolaires; six autres précisent les relations entre le statut socio-économique et les aspirations scolaires lorsque l'on fait des contrôles sur le sexe, la réussite scolaire et la voie d'apprentissage d'une part, puis les relations entre l'estime de soi et les aspirations scolaires lorsque l'on fait des contrôles sur les variables précédentes. Enfin, neuf hypothèses secondaires ont été formulées qui indiquent les rapports entre le statut socio-économique, l'estime de soi et chacune des variables de contrôle, puis entre ces dernières et les aspirations scolaires (cf. chapitre IV).

Ce sont ces hypothèses que nous nous apprêtons à vérifier dans ce chapitre d'analyse des données. Les résultats de cette démarche seront alors décrits par les éléments d'explication contenus dans le cadre théorique et le modèle d'analyse. Ces éléments explicatifs, il importe de le préciser, interprètent les attitudes et les comportements scolaires des individus en termes d'appréciation, par ceux-ci, des coûts/risques/bénéfices anticipés d'ordre économique, social et psychologique associés respectivement (au statut socio-économique, à l'estime de soi, au sexe, à la réussite scolaire et à la voie d'apprentissage) mais correspondants à un niveau d'études donné (cf. chapitres III et IV).

Les caractéristiques des données ainsi que les techniques et méthodes qui seront utilisées pour la vérification sont définies et décrites dans la chapitre V consacré à la méthodologie.

La démarche d'analyse des données et d'interprétation des résultats qui va être suivie est celle-ci. Nous ferons d'abord une brève analyse descriptive des données. Ensuite commencera l'analyse proprement dite. A ce niveau, nous procéderons dans un premier temps à la vérification des hypothèses secondaires, dans un deuxième temps à celle des hypothèses principales relatives aux associations initiales; et enfin dans un troisième temps,nous procéderons à ce que Rosenberg (1968) appelle le "processus d'élaboration", c'est-à-dire à l'introduction successive des variables de contrôle dans les relations initiales pour des spécifications sur ces associations. Une synthèse et une interprétation des résultats de l'analyse vont clore ce chapitre. Entamons alors cette phase importante de la recherche.

6.1 Etude descriptive des données

Nous présentons dans cette section du rapport, une analyse descriptive des données en mettant en évidence certaines caractéristiques des distributions des fréquences de l'échantillon selon les variables de la recherche. Nous décrirons d'abord la variable dépendante, c'est-à-dire les aspirations scolaires; ensuite la variable indépendante, soit le statut socio-économique d'origine puis la variable intermédiaire, soit l'estime de soi. Enfin nous décrirons les variables de contrôle, c'est-à-dire le sexe, les résultats scolaires et les voies d'apprentissage. Un commentaire sera fait à la fin de cette partie pour montrer l'intérêt de cette description.

Répartition du niveau d'aspirations scolaires

L'examen des données relatives à la distribution des élèves de l'échantillon selon le niveau d'aspirations scolaires (tableau 6.1), montre qu'au cours secondaire III des écoles françaises du Québec (1974), 22% des élèves ont l'intention de faire des études universitaires comparativement à 31% qui ont des ambitions scolaires de niveau CEGEP et 47% qui désirent arrêter leurs études après le secondaire.

Tableau 6.1

Nombre et répartition des élèves de l'échantillon selon leurs aspirations scolaires

Aspirations scolaires	N	
Université	735	22
CEGEP	1003	31
Secondaire	1515	47
TOTAL	3253	100

Répartition selon le statut socio-économique d'origine

Le tableau 6.2 présente la répartition des élèves de la troisième année du cours secondaire selon leur statut socio-économique d'origine. On observe que 17% d'entre eux sont de statut socio-économique supérieur, 33% de statut moyen et 50% sont de statut socio-économique inférieur. En termes de proportions normales cette distribution se rapproche de celle de Morissette (1980) qui comme nous, a utilisé l'échelle de Blishen et McRoberts (1976) pour construire la variable socio-économique à partir de l'occupation du père.

Tableau 6.2

Nombre et répartition des sujets élèves de l'échantillon selon leur statut socio-économique d'origine

Statut socio-économique d'origine	N	
Supérieur	514	17
Moyen	1011	33
Inférieur	1546	50
TOTAL	3071	100

Répartition selon l'estime de soi

Le tableau 6.3 présente la répartition de l'estime de soi des sujets. On constate que 18% des étudiants de niveau secondaire III ont une forte estime de soi, 63% ont une estime de soi moyenne et 19% ont une faible estime de soi. Le regroupement a été fait selon la courbe normale comme on peut le constater.

Tableau 6.3

Nombre et répartition des élèves de l'échantillon selon leur estime de soi

Estime de soi	N	%
Forte	602	18
Moyenne	2046	63
Faible	609	19
TOTAL	3257	100

Répartition selon le sexe

La distribution des élèves selon la variable sexe (tableau 6.4) se présente de la façon suivante: 44% des sujets sont du sexe masculin et 56% sont du sexe féminin. Au niveau du cours secondaire III en 1974, la proportion des filles est donc plus élevée dans l'échantillon que celle des garçons. La différence est de 12%.

Tableau 6.4

Nombre et répartition des élèves de l'échantillon selon leur sexe

Sexe	N	%
Garçons	1404	44
Filles	1768	56
TOTAL	3172	100

Répartition selon la réussite scolaire

Le tableau 6.5 présente la répartition des sujets selon leurs résultats scolaires. On observe que 27% d'entre eux ont des notes scolaires excellentes, 37% des résultats moyens et 36% des résultats scolaires faibles.

Tableau 6.5

Nombre et répartition des élèves de l'échantillon selon leurs résultats scolaires

Résultats scolaires	N	%
Excellents	866	27
Moyens	1203	37
Faibles	1188	36
TOTAL	3257	100

Répartition selon la voie d'apprentissage

L'examen du tableau 6.6 montre que 40% des élèves sont inscrits dans la voie enrichie, 37% dans la voie régulière et 23% dans la voie allégée.

Tableau 6.6

Nombre et répartition des élèves de l'échantillon selon la voie d'apprentissage

Voie d'apprentissage	N	%
Enrichie	1117	40
Régulière	1027	37
Allégée	655	23
TOTAL	2799	100

Conclusion de l'étude descriptive

Cette partie du rapport consacrée à une description préliminaire des données a permis d'analyser les caractéristiques des variables de la recherche, et ensuite de voir dans quelle mesure elles correspondent aux caractéristiques habituellement observées dans ce genre de recherche.

Il ressort de cette analyse préliminaire que les caractéristiques de la variable dépendante (les aspirations scolaires), de la variable indépendante (le statut socio-économique), de la variable intermédiaire (l'estime de soi) et des variables de contrôle (le sexe, la réussite scolaire et le rythme d'apprentissage) se rapprochent de celles observées dans la plupart des recherches d'ASOPE (Legault, 1977; Laforce, 1979; Morissette, 1980). Nous considérons ici les caractéristiques suivantes: le niveau des aspirations au cours secondaire III, les échelles de mesure du statut socio-économique, le degré des performances scolaires, l'inscription des élèves dans des rythmes d'apprentissage et enfin la distribution des garçons et des filles. Si la description de nos données semble avoir du bon sens, nous sommes maintenant en mesure d'aborder de façon plus systématique l'analyse (explicative) des données.

6.2 Analyse systématique des données

L'analyse systématique des données, c'est-à-dire celle qui nous permet de voir si la relation entre les variables est significative et va dans le sens prévu (ou non) par les hypothèses puis d'avancer vers l'interprétation des résultats, débutera par la confirmation des hypothèses secondaires.

6.2.1 Relations entre les variables de contrôle, la variable indépendante, la variable intermédiaire

En fait, nous avons choisi nos variables de contrôle en nous

basant sur le cadre conceptuel et les résultats d'études empiriques qui ont montré que les aspirations scolaires varient selon le sexe, la réussite scolaire et le rythme d'apprentissage, que la réussite scolaire et la voie d'apprentissage varient selon l'estime de soi, que le sexe influence l'estime de soi, qu'enfin le statut socio-économique d'origine exerce un impact sur la réussite scolaire, le rythme d'apprentissage et la sélection scolaire se fait en fonction de l'origine sociale et du sexe.

Mais il faut s'assurer de la pertinence de ces choix dans le cas spécifique de la présente recherche en voyant si les variables de contrôle sont statistiquement liées aux variables indépendantes d'une part, et à la variable dépendante d'autre part. Car comme le souligne Rosenberg, avant d'introduire une variable de contrôle, il faut toujours avoir une idée de sa relation statistique et avec la variable dépendante et avec la variable indépendante à la fois. S'il n'y en a aucune il n'y a aucune raison pour qu'elle soit responsable de la relation initiale observée (1968, p. 39).

Dans cette section nous vérifierons successivement les hypothèses secondaires qui vont de la onzième à la dix-huitième hypothèse (cf. fin du cadre d'analyse, chapitre IV).

6.2.1.1 Relations entre les variables de contrôle et le statut socio-économique d'origine.

Statut socio-économique et résultats scolaires.

Nous avons formulé l'hypothèse (11e) selon laquelle la réussite scolaire des élèves indiquée par les notes scolaires varie en fonction de leur statut socio-économique d'origine. Cette hypothèse est confirmée par les données en ce sens que l'association statistique entre les deux variables est significative. En effet, comme le montre le tableau 6.7, la proportion des élèves ayant des résultats scolaires excellents est plus élevée dans la strate supérieure (37%) que dans la strate sociale inférieure (23%). A l'autre extrême de la distribution des notes scolaires, la proportion des élè-

ves classés faibles est, par contre, plus élevée dans la strate sociale inférieure (40%) que dans la strate sociale supérieure (27%). La relation entre les deux variables est de faible intensité, le V de Cramer étant égal à 0.08. Le milieu socio-économique et socio-culturel exerce ainsi une influence sur les performances scolaires des élèves: plus l'origine sociale est élevée, plus les résultats scolaires des élèves sont excellents et inversement.

Tableau 6.7

Résultats scolaires des étudiants
selon le statut socio-économique d'origine (%)

Statut socio-économique d'origine	Résultats scolaires			
	Excellents	Moyens	Faibles	N
Supérieur	37	36	27	507
Moyen	29	36	35	998
Inférieur	23	37	40	1524

χ^2 = 45.06, 4 d.l, p = 0.00, V = 0.08

Statut socio-économique et rythmes d'apprentissage

L'engagement dans une voie d'apprentissage varie selon le statut socio-économique d'origine de l'élève: telle est l'hypothèse (12e) que nous avons émise dans la partie théorique de cette recherche. Les résultats présentés au tableau 6.8, confirment cette hypothèse dans la mesure où la relation statistique entre origine sociale et rythmes d'apprentissage est significative, comme le montre le tableau 6.8 ci-dessous.

Tableau 6.8

Voie d'apprentissage des élèves
selon le statut socio-économique d'origine (%)

Statut socio-économique	Voie d'apprentissage			N
	Enrichie	Régulière	Allégée	
Supérieur	55	31	14	430
Moyen	44	35	21	891
Inférieur	34	39	27	1310

$\chi^2 = 73.27$, 4 d.l., $p = 0.00$, $V = 0.11$

En effet, on peut constater que plus le statut socio-économique de l'élève est élevé, plus il a de chances d'être classé dans le rythme enrichi; et plus le statut socio-économique est bas plus l'élève a de chances d'être classé en rythme allégé. Ainsi, on remarque que 55% des jeunes d'origine sociale supérieure sont inscrits dans la voie enrichie comparativement à 34% d'origine sociale inférieure. D'un autre côté, 27% des élèves d'origine sociale inférieure se retrouvent dans la voie allégée par rapport à 14% seulement de jeunes d'origine sociale supérieure.

En résumé, on peut dire qu'au niveau du cours secondaire III la position scolaire des élèves est liée à leur position sociale. La relation entre ces deux facteurs est de forte intensité ($V = 0.11$).

6.2.1.2 Relation entre les variables de contrôle et l'estime de soi

Le sexe et l'estime de soi

Nous avons présumé l'existence d'une relation signifi-

cative entre le sexe et la confiance en soi. De façon précise, nous avons dit que les garçons ont en général une estime de soi plus forte que les filles. Le tableau 6.9 ci-dessous, montre que cette relation existe effectivement et va dans le sens prévu par l'hypothèse (13e).

Tableau 6.9

Estime de soi des élèves selon le sexe (%)

Sexe	Estime de soi			
	Forte	Moyenne	Faible	N
Garçons	21	64	15	1377
Filles	16	62	22	1753

$X^2 = 27.27$, 2 d.l., $p = 0.00$, $V = 0.09$

Ainsi, on peut constater que 21% des garçons ont une forte estime de soi comparativement à 16% des filles. A l'autre extrême, 15% des garçons ont une faible estime de soi contre 22% des filles. Cette relation significative ($p = 0.00$) a toutefois une faible intensité ($V = 0.09$).

Estime de soi, résultats scolaires et voie d'apprentissage

L'ordre séquentiel des rapports entre l'estime de soi, les résultats scolaires et le rythme d'apprentissage est difficile à établir au premier abord, car les variables peuvent être à la fois "cause" et "effet". Mais dans la présente recherche nous avons, suivant notre cadre d'analyse et certaines études empiriques, fait l'hypothèse que l'estime de soi influencerait la réussite scolaire et l'engagement dans une voie d'apprentissage.

Estime de soi et résultats scolaires

Nous avons donc formulé l'hypothèse (14e) selon laquelle les résultats scolaires varient en fonction de l'estime de soi de l'élève. Les données présentées au tableau 6.10 confirment cette idée; plus le jeune étudiant a une forte confiance en soi, plus il obtient d'excellents résultats scolaires, et plus il a une faible confiance en soi, plus il a des résultats scolaires médiocres.

Tableau 6.10

Résultats scolaires des élèves
selon l'estime de soi

Estime de soi	Résultats scolaires			
	Excellents	Moyens	Faibles	N
Forte	37	36	27	597
Moyenne	26	38	36	2020
Faible	19	35	45	599

$X^2 = 63.85$, 4 d.l., $p = 0.00$, $V = 0.09$

En effet, au cours secondaire III la proportion des élèves qui ont une excellente performance scolaire est plus élevée dans la catégorie des élèves ayant une forte estime de soi (37%) que dans la catégorie de ceux ayant une faible estime de soi (19%). Inversement, la proportion des élèves qui ont une performance scolaire médiocre est plus élevée dans la catégorie de ceux qui s'estiment négativement (45%) que dans la catégorie de ceux qui s'estiment positivement (27%).

La relation entre les deux variables bien que significative ($p = 0.00$) est par contre de faible intensité ($V = 0.09$).

Estime de soi et voie d'apprentissage

A la base des mêmes raisons avancées précédemment, nous avons prévu un lien entre l'estime de soi et le rythme d'apprentissage, à savoir que ce dernier facteur varie en fonction de l'autre. L'hypothèse (15e) suppose donc que, plus l'estime de soi de l'élève est forte, plus il a de chances d'être classé en enrichi (plutôt que dans le rythme allégé) et inversement. Le tableau 6.11 montre qu'il existe effectivement une relation entre la confiance en soi et le rythme d'apprentissage et qu'elle est dans le sens présumé par l'hypothèse.

Tableau 6.11

Voies d'apprentissage des élèves selon l'estime de soi

Estime de soi	Voies d'apprentissage			
	Enrichie	Régulière	Allégée	N
Forte	52	32	16	514
Moyenne	38	37	25	1744
Faible	36	40	24	514

χ^2 = 39.85, 4 d.l., p = 0.00, V = 0.08

On observe en effet, que 52% des élèves qui ont une forte estime de soi sont dans la voie enrichie comparativement à 36% de ceux ayant une faible estime de soi. Par ailleurs, on constate que 24% de ces derniers sont en voie allégée comparativement à 16% seulement des élèves qui ont une forte confiance en soi.

On peut dire en dernier lieu que plus l'élève a une estime de soi positive, plus il se retrouve dans le rythme

d'apprentissage enrichi et plus il a une estime de soi négative, plus il se retrouve dans la voie allégée.

6.2.2 Relations entre les variables de contrôle et la variable dépendante

Nous avons formulé l'hypothèse (16e) selon laquelle il y a un lien entre le sexe et les aspirations, c'est-à-dire que celles-ci varient en fonction de l'autre dans le sens suivant: les élèves du sexe masculin ont en général des aspirations plus élevées que les élèves du sexe féminin. Les données du tableau 6.12 confirment une relation significative ($p = 0.00$) entre les deux variables telle que prévue.

Tableau 6.12

Aspirations scolaires des élèves selon le sexe (%)

Sexe	Aspirations scolaires			
	Université	CEGEP	Secondaire	N
Garçons	29	27	44	1385
Filles	18	34	48	1743

$X^2 = 54.70$, 2 d.l., $p = 0.00$, $V = 0.13$

En effet, on constate que 18% seulement des filles désirent faire leurs études universitaires comparativement à 29% des garçons. D'un autre côté, on peut remarquer que 48% des filles ont un niveau d'aspirations scolaires secondaires contre 44% des garçons. Si la différence entre garçons et filles n'est pas très grande dans cette catégorie de la variable aspirations scolaires, elle l'est cependant dans la première catégorie (aspirations universitaires). On peut en conclure que les élèves du sexe masculin

sont plus ambitieux dans leurs projets scolaires que les élèves du sexe féminin.

Résultats scolaires et aspirations scolaires

L'Hypothèse (17e) qui prévoit une relation entre la performance scolaire et les aspirations scolaires des étudiants est vérifiée. En effet, l'association statistique entre les ambitions scolaires et la réussite scolaire est significative et va dans le sens prévu, par l'hypothèse.

Tableau 6.13

Aspirations scolaires des élèves selon les résultats scolaires (%)

Résultats scolaires	Aspirations scolaires			
	Université	CEGEP	Secondaire	N
Excellents	42	37	21	855
Moyens	22	35	43	1188
Faibles	10	22	68	1169

$\chi^2 = 517.05$, 4 d.l., $p = 0.00$, $V = 0.28$

L'examen du tableau 6.13 montre, en effet, que 42% des élèves excellents entretiennent des aspirations universitaires comparativement à 10% des élèves faibles. Inversement, ces derniers sont proportionnellement plus nombreux à avoir l'intention d'arrêter leurs études après l'enseignement secondaire: 68% d'entre eux expriment ce désir contre 21% seulement des élèves excellents. La relation entre ces deux variables est relativement de forte intensité ($V = 0.28$).

Il ressort de cette brève analyse que les aspirations scolaires varient considérablement en fonction de la réussite; plus l'élève réussit bien, plus il a tendance à entretenir de hautes aspirations scolaires, et inversement plus il a de faibles notes scolaires, plus il entretient de basses aspirations scolaires.

Voie d'apprentissage et aspirations scolaires

L'hypothèse (10e) selon laquelle la voie d'apprentissage influe sur les aspirations scolaires est confirmée par les données. En effet, comme l'indique le tableau 6.14, la relation entre les deux variables est significative et d'intensité relativement forte (V = 0.31).

Tableau 6.14

Aspirations scolaires des élèves selon la voie d'apprentissage (%)

Voies d'apprentissage	Aspirations scolaires			
	Université	CEGEP	Secondaire	N
Enrichie	39	39	22	1107
Régulière	15	33	52	1013
Allégée	7	19	74	642
x^2 = 530.37, 4 d.l., p = 0.00, V = 0.31				

Ce tableau nous montre que 39% des élèves en voie enrichie veulent poursuivre leurs études à l'université comparativement à 7% seulement de ceux qui sont inscrits en voie allégée. D'un autre côté, 74% des élèves de cette voie d'apprentissage ont des aspirations scolaires de niveau secondaire comparativement à 22% de ceux de la voie enrichie.

On peut donc dire que les aspirations scolaires des élèves du cours secondaire sont fortement liées à leur rythme d'apprentissage: les élèves qui sont dans la voie enrichie ont des ambitions scolaires beaucoup plus élevées (la différence est de 32%) que ceux qui sont dans la voie allégée; la différence entre les deux catégories d'élèves pour le niveau d'aspirations scolaires faibles (niveau secondaire) étant de 52%.

Conclusion et analyse des résultats

Quelle conclusion se dégage de toute l'étude des données qui précède? Comment s'analyseront, dans le cadre de cette recherche, les résultats obtenus? On se rappellera que l'intérêt immédiat de la confirmation des hypothèses secondaires est de tester le choix des variables de contrôle d'une recherche. Ce choix a, bien sûr, un fondement théorique et se fait à la lumière d'autres recherches. C'est donc en fonction de ces points que nous devons conclure et analyser les résultats de la démarche qui vient d'être terminée.

Les hypothèses secondaires que nous avons posées ont été confirmées. Les relations prévues entre les variables sont significatives et leur intensité varie de faible à relativement forte. Le choix du sexe, de la réussite scolaire et de la voie d'apprentissage comme des facteurs tests s'avèrent donc pertinents (rosenberg, 1968) dans la mesure où l'une et l'autre de ces variables ait, soit un lien sociologique, soit des liens statistiques avec le statut socio-économique (variable indépendante), la confiance en soi (variable intermédiaire) et les aspirations scolaires (variable dépendante). En un mot, la sélection de nos variables de contrôle ne va pas fondamentalement à l'encontre de celle effectuée, en général, dans d'autres études du même genre.

Par ailleurs, les résultats obtenus se situent bien dans la logique du cadre d'analyse de la présente recherche. En effet,

notre démarche analytique stipule que le milieu socio-culturel et socio-économique d'origine détermine pour une large part les aptitudes et les habiletés que nécessite l'apprentissage scolaire. De plus, chaque milieu social a ses pratiques culturelles, ses attitudes face à l'école. Les milieux socio-culturel et socio-économique favorisés développent chez leurs membres des attitudes et comportements qui sont généralement favorables à un bon apprentissage scolaire. On peut donc s'attendre à observer des différences de degré de réussite scolaire entre les élèves d'origines sociales différentes: de façon générale les élèves d'origine sociale favorisée ont des résultats scolaires plus élevés que ceux d'origine sociale défavorisée. L'hypothèse (11e) qui a été formulée dans ce sens a été confirmée.

Ce fait peut être expliqué par la thèse de l'existence de sous-cultures de classes (ou celle de l'héritage culturel ou encore celle du déficit cognitif) de notre cadre théorique. L'une ou l'autre de ces thèses s'énoncent ainsi:

> 1) "Il existe des différences entre classes sociales dans la distribution des valeurs affectant les comportements scolaires (par exemple les valeurs liées à la conception de la réussite). En conséquence, toutes choses égales d'ailleurs, un individu de classe sociale inférieure doit accorder en moyenne une valeur plus faible à l'enseignement comme moyen de réussite".
> (Boudon, 1979, p. 215).
>
> 2) "Toutes choses égales d'ailleurs, un individu de classe sociale inférieure aura en moyenne un certain handicap cognitif par rapport aux autres classes".
> (p. 215).

Le cadre d'analyse a montré également les liens qui peuvent exister entre l'origine sociale et le rythme d'apprentissage, entre l'estime de soi, la réussite scolaire et la voie d'apprentissage, puis entre les deux dernières variables et les aspira-

tions scolaires. Enfin, la démarche analytique a mis en évidence les rapports entre le sexe (défini comme une variable psychosociologique), l'origine sociale et l'estime de soi.

Toutes ces relations ayant été confirmées dans le sens prévu, nous pouvons donc dire en dernière analyse que les variables de contrôle choisies sont effectivement impliquées dans la dynamique des aspirations scolaires. Dans la perspective de la théorie de la rationalité de l'acteur, il s'agit des éléments qui définissent en partie le contexte social et institutionnel des agents sociaux. Les élèves et leurs parents en tant qu'agents sociaux intentionnels sont sensés avoir une certaine connaissance des possibilités et des limites des effets de ces facteurs dans leur demande individuelle et/ou collective d'éducation. Toutes choses égales, d'ailleurs, ils tiendraient compte de ces éléments lorsqu'ils formulent leurs projets scolaires, car ces facteurs relativisent l'évaluation des coûts/risques/bénéfices anticipés liés à un investissement scolaire.

Nous reviendrons au moment opportun et de manière plus précise, sur cette logique interprétative des attitudes et comportements scolaires des individus. Pour l'instant, nous ne faisons que signaler la pertinence de l'analyse effectuée sur ces variables et leur utilité dans l'interprétation des résultats d'études de données que nous nous proposons d'entreprendre dans les pages qui vont suivre.

6.3 Analyse des données et interprétation des résultats

Le but de la présente recherche, on ne saurait trop le rappeler, "c'est d'étudier les variations inter et intra-strates sociales des niveaux d'aspirations scolaires des élèves francophones du cours secondaire au Québec, à partir d'un modèle théorique qui tient compte de l'intentionnalité de l'acteur. C'est

dans cette optique que nous avons tenté d'intégrer au modèle théorique de Boudon, principalement une variable d'ordre psychologique, soit l'estime de soi qui est un trait fondamental du système de la personnalité; et de considérer secondairement d'autres facteurs tels que le sexe et la voie d'apprentissage qui ne sont pas directement inclus dans le modèle original de Boudon.

A cette étape cruciale de notre recherche, la question se pose de savoir si les données empiriques disponibles confirment ou infirment les hypothèses tirées du modèle d'analyse que nous avons élaboré. Autrement dit, est-ce que ce modèle nous permet d'expliquer les différences inter/intra strates sociales des aspirations scolaires à partir principalement du statut socio-économique et de l'estime de soi des élèves? Seule une analyse des données par le biais des hypothèses principales formulées au chapitre IV nous aidera à répondre, tant soit peu, à ces interrogations. Pour y parvenir nous adopterons la démarche suivante.

Après avoir fait un bref rappel de la logique du cadre d'analyse, nous essaierons de structurer l'étude systématique des données en fonction des hypothèses principales qui vont de la première à la neuvième assertions (voir fin du chapitre IV). Nous énoncerons chacune d'elles au cours de l'analyse et ferons ensuite un résumé des résultats obtenus. La vérification des hypothèses se fait à l'aide du test Chi-carré et de la méthode du "ratio". L'intensité des relations est indiquée par le V de Cramer.

Rappel de la logique du cadre d'analyse

Sur le plan analytique, nous avons défini le phénomène des aspirations en général et des aspirations scolaires en particulier, comme un processus qui consiste en insertion de l'estime

de soi de la personne dans un milieu social et scolaire présent et futur. Mais l'estime de soi en tant que caractéristique de la personnalité se forme et se manifeste à travers les rapports que l'individu a avec son milieu. On présume ainsi de l'existence des relations entre l'origine sociale, l'estime de soi et les aspirations scolaires.

D'autres éléments psychosociologiques et d'ordre institutionnel comme par exemple, le sexe, la réussite scolaire et le rythme d'apprentissage médiatisent ces premiers rapports compte tenu de la nature ou du type d'aspirations. Par exemple, les ambitions scolaires ne seraient être sans lien avec ces trois dernières variables, car il s'agit là des facteurs qui définissent le processus même d'éducation et de scolarisation. Les relations que ces éléments ont avec les variables premières ont été également présumées dans le modèle, et pour ainsi dire prévues par les hypothèses.

En suivant donc cette démarche, nous analyserons respectivement les relations initiales ci-dessus, entre:

- le statut socio-économique d'origine et les aspirations scolaires;
- l'estime de soi et les aspirations;
- le statut socio-économique d'origine et l'estime de soi.

Ensuite, nous aborderons le processus d'élaboration qui consiste à introduire les variables de contrôle dans les deux relations qui impliquent le phénomène étudié soit les aspirations scolaires Cette opération nous permettra d'avoir des informations plus spécifiques sur chacune des relations initiales. Ainsi, nous étudierons successivement les relations entre:

- le statut socio-économique, le sexe et les aspirations scolaires;
- le statut socio-économique, les réussites et les aspirations scolaires;
- le statut socio-économique, la voie d'apprentissage et les aspirations scolaires.

Enfin, nous étudierons respectivement les relations entre:

- l'estime de soi, le sexe et les aspirations scolaires;
- l'estime de soi, la réussite et les aspirations scolaires;
- l'estime de soi, la voie d'apprentissage et les aspirations scolaires.

Comment allons-nous interpréter les résultats qui vont se dégager de ces analyses? Répondre à cette question revient à rappeler ici la logique d'interprétation suggérée par le modèle théorique de la rationalité des acteurs et son adaptation à l'étude des aspirations scolaires.

L'aspiration a été considérée comme une forme d'action sociale ou un axe servant à l'orientation de l'action des acteurs sociaux. L'aspiration fournit, en effet, à l'action de l'individu des buts, des objectifs, une finalité reconnue par la société. L'aspiration a donc une caractéristique rationnelle. C'est pourquoi on admet que l'insertion de la personnalité aux milieux, processus innérent à la dynamique de cette forme d'action sociale, a un certain caractère intentionnel. Il ne s'agit pas d'un fait du hasard. C'est plutôt une orientation à l'action d'un agent social intentionnel qui réinterprète les données de son univers psychologique, socio-économique et scolaire immédiat en fonction de certains facteurs auxquels sont associés des coûts/risques/bénéfices.

En ce sens, les inégalités d'aspirations scolaires qu'on peut observer seraient les conséquences des projets d'investissement scolaire formulés par des individus qui visent leurs intérêts dans les limites et les possibilités de leur situation. Expliquer alors ces inégalités, revient à tenter de saisir la logique des intentions scolaires, des unités familiales (élèves et parents), en fonction des facteurs qui déterminent leur situation.

C'est à partir de cette élaboration théorique que nous tenterons d'expliquer et d'interpréter les résultats d'analyse que nous obtiendrons au terme de la démarche qui va suivre.

6.3.1 Relations entre statut socio-économique, l'estime de soi et aspirations scolaires.

Statut socio-économique d'origine et aspirations scolaires.

Le statut socio-économique considéré comme milieu d'origine, fournit aux aspirations individuelles ce que Rocher (1976) appelle le "contexte social des ambitions". Or ce contexte varie d'un mi-

lieu social à l'autre et entretient donc les mêmes rapports avec les aspirations. C'est dans ce sens que le cadre d'analyse nous a permis de présumer l'existence d'une relation entre le statut socio-économique et les aspirations. En termes explicites, la première hypothèse stipule que, plus le statut socio-économique des individus est élevé, plus ceux-ci ont des aspirations scolaires élevées et inversement. Le tableau 6.15 montre d'une part, qu'une relation existe effectivement entre les deux variables et d'autre part, qu'elle est significative et de forte intensité (V = 0.21).

Tableau 6.15

Aspirations scolaires des élèves
selon le statut socio-économique d'origine (%)

Statut socio-économique	Aspirations scolaires			N
	Université	CEGEP	Secondaire	
Supérieur	45	30	25	507
Moyen	26	34	40	999
Inférieur	13	29	58	1522

χ^2 = 280.88, 4 d.l, p = 0.00, V = 0.21

On remarque, en effet, que 45% des élèves de statut socio-économique supérieur nourrissent des aspirations scolaires élevées, c'est-à-dire désirent faire des études universitaires, tandis que la proportion des élèves de statuts socio-économiques moyen et inférieur ne sont respectivement que de 26% et de 13% à exprimer le même niveau d'ambitions scolaires.

D'un autre côté, le pourcentage des élèves de statut socio-économique supérieur qui ont de faibles aspirations scolaires, c'est-à-dire qui désirent arrêter leurs études après le cours secondaire est seulement de 25% comparativement à 40% pour ceux de position sociale moyenne et 58% pour ceux de position sociale inférieure.

Il ressort clairement de cette analyse que les aspirations scolaires varient en fonction de la position sociale des élèves: à une position sociale élevée correspondent des ambitions scolaires élevées et inversement à une position sociale basse correspondent des aspirations scolaires basses. Ces observations confirment ainsi l'hypothèse formulée plus haut et selon laquelle le statut socio-économique exerce une influence sur l'attitude des élèves lorsqu'ils envisagent (avec leur famille) leurs projets scolaires.

Estime de soi et aspirations scolaires.

Mais le processus des aspirations scolaires est aussi une mise en valeur de l'estime de soi de l'élève. On a ainsi supposé que celle-ci influe sur les ambitions scolaires, à savoir que plus l'estime de soi de l'élève est forte plus il a des aspirations scolaires élevées et vice versa (deuxième hypothèse). Est-ce que les données confirment cette assertion? L'observation du tableau 6.16 permet de répondre positivement à cette question.

Tableau 6.16

Aspirations scolaires des élèves selon l'estime de soi (%)

Estime de soi	Aspirations scolaires: Université	CEGEP	Secondaire	N
Forte	34	28	38	595
Moyenne	21	31	48	2019
Faible	16	32	52	598

χ^2 = 65.30, 4 d.l., p = 0.00, V = 0.10

On constate, en effet, qu'il existe une association statistique significative entre l'estime de soi et les ambitions scolaires et cette relation va dans le sens prévu par l'hypothèse. Ainsi, on observe que plus les élèves ont une forte confiance en soi, plus ils ont l'intention d'entreprendre des études universitaires (34%), mais plus ils ont une faible confiance en soi, moins ils ont l'intention d'aller à l'université (16%).

A l'autre extrême, on peut remarquer que seulement 38% des élèves qui ont un haut degré d'estime de soi ont l'intention d'arrêter leurs études avant ou après le cours secondaire comparativement à 52% de ceux qui ont un faible degré d'estime de soi. Bien que significative la relation entre les deux variables est de moyenne intensité (V = 0.10).

En résumé, les données confirment notre deuxième hypothèse de recherche: plus l'estime de soi de l'élève est forte, plus il nourrit des aspirations scolaires élevées; et plus son estime de soi est faible, plus il a des aspirations scolaires basses. Puisant donc dans le système de la personnalité (en particulier dans l'estime de soi) une part non moins importante de son dynamisme ainsi qu'une partie de son orientation, l'aspiration appartient manifestement à l'univers psychologique de l'individu.

Statut socio-économique d'origine et estime de soi.

La personnalité dans laquelle l'aspiration puise ses énergies psychiques est elle-même en rapport dialectique avec le milieu social. Ce rapport n'est certes pas sans effet sur la genèse et le développement de l'estime de soi de l'individu. On présume ainsi, que le statut socio-économique d'origine influence l'estime de soi de l'élève en ce sens que, plus la position sociale de celui-ci est élevée, plus il a une forte estime de soi; mais plus sa position sociale est basse, plus il a une faible estime de soi (troisième hypothèse de recherche). Les données relatives à l'échantillon de notre étude confirment-elles cette hypothèse?

L'examen du tableau 6.17 indique clairement une absence de différence inter statut socio-économique dans le degré de l'estime de soi. En d'autres termes, les données montrent qu'au niveau du cours secondaire III, il n'existe pas de différence significative entre

l'estime de soi des jeunes adolescents de statut socio-économique supérieur et ceux de statut socio-économique inférieur; les uns et les autres ont à peu près le même degré d'estime de soi dans une des trois catégories de cette variable. Le test du X^2 n'est pas significatif (p = 0.43) et V = 0.02

Tableau 6.17

Estime de soi des élèves
selon le statut socio-économique (%)

Statut socio-économique	Estime de soi Forte	Moyenne	Faible	N
Supérieur	21	61	18	504
Moyen	20	63	17	997
Inférieur	18	63	19	1531

x^2 = 3.79, 4 d.l., p = 0.43, V = 0.02

Nous nous retrouvons ainsi devant ce que les analystes appellent "une association statistique nulle". Est-ce à dire que la recherche doit se terminer à ce niveau? La réponse est, bien sûr, négative. Car comme le soulignent pertinemment Hirschi et Selvin (1975) "la signification d'une association statistique nulle ou quasi nulle n'est pas plus immédiate que la signification d'une association forte". En conséquence, de même qu'un chercheur poursuit son analyse par l'introduction d'autres variables lorsqu'il trouve une forte association entre deux premières variables, de même le chercheur qui tombe sur une association nulle surprenante doit poursuivre son analyse. Nous continuons donc notre analyse en suivant cette démarche.

Nous avons ainsi effectué certains tests spécifiques pour voir si l'association nulle que nous avons obtenue persiste ou bien un des tests fait apparaître une association significative entre l'origine sociale et l'estime de soi des élèves de l'échantillon.

En un premier temps, et à l'instar de Glaser et Rice (1959), qui ont effectué une élaboration importante d'une association nulle entre le chômage et les taux de criminalité, nous avons également procédé à l'élaboration de l'association nulle entre le statut socio-économique et l'estime de soi des élèves. Nous avons alors pris soin d'introduire une variable de contrôle qui peut nous faire comprendre l'absence de relation entre le statut socio-économique et la confiance en soi en la faisant apparaître dans une ou dans toutes les partielles. Le choix de cette variable, à savoir le sexe, est basé sur notre cadre d'analyse et les informations tirées des résultats des études que nous avons citées. En effet, le sexe est antérieur à l'estime de soi et constitue une variable psychosociale qui exerce une influence sur la personnalité de l'individu. Elle peut donc être en relation avec l'estime de soi. On connaît aussi les rapports entre l'origine sociale et le sexe en termes de socialisation des garçons et des filles selon des valeurs, normes, modèles différents.

Dans cette élaboration nous n'avons pas considéré la réussite scolaire et le rythme d'apprentissage comme variable de contrôle, car notre cadre d'analyse détermine l'estime de soi (variable que l'on veut expliquer dans le cas présent) comme étant une variable antérieure à ces deux facteurs.

Comme le montre le tableau 6.18, la variable sexe ne rend pas compte de l'association nulle constatée. En effet, le test du χ^2 n'est pas significatif et le V de Cramer n'est que de 0.03 aussi bien dans le cas des garçons que des filles.

Nous nous trouvons ainsi dans un cas semblable à celui que Nye (1959)[1] a rencontré dans son étude sur les relations familiales et

---

[1] Daniel Glaser et Kent Rice (1952) "Crime, Age and Employment", in *American Sociological Review*, No 24, pp. 679-686.

F. Ivan Nye, *Family Relationships and Delinquent Behavior*, New York, Wiley, 1959, cité par Hirschi et Selvin, *Recherche en délinquance. Principes de l'analyse quantitative*, Paris, Mouton, 1975.

la délinquance, étude que Hirschi et Selvin (1975) citent d'ailleurs en exemple pour illustrer une analyse d'associations nulles.

Tableau 6.18

Pourcentage des élèves ayant une forte estime de soi selon le statut socio-économique d'origine et le sexe.

Statut socio-économique	Sexe			
	Garçons[1]	N	Filles[2]	N
Supérieur	23	(248)	18	(247)
Moyen	22	(428)	18	(551)
Inférieur	20	(630)	16	(873)

1. χ^2 = 2.71, 4 d.l, p = 0.60, V = 0.03

2. χ^2 = 4.24, 4 d.l, p = 0.37, V = 0.03

A partir de ces résultats nous avons, dans un deuxième temps, supposé que la relation nulle entre les deux variables peut être due à la construction de la variable estime de soi. A partir de la distribution des fréquences de la confiance en soi dans notre échantillon (voir tableau 6.19) nous reconstruisons cette variable de trois façons possibles. Chacune d'elles a une forme trichotomique selon les proportions suivantes correspondantes au regroupement des fréquences: 40/20/40 (Tableau 6.20); 20/40/40 (Tableau 6.21), 40/40/20 (Tableau 6.22). L'ordre hiérarchique va de forte, moyenne et faible estime de soi. L'observation de ces tableaux montre que l'association entre le statut socio-économique d'origine et l'estime de soi n'est toujours pas significative.

Tableau 6.19

Distribution des fréquences de la variable estime de soi

Code	Nombre de sujets	%	% ajustés
4	33	0.8	1.
5	70	1.7	2.1
6	184	4.3	5.6
7	315	7.4	9.7
8	677	16.0	20.8
9	730	17.2	22.4
10	639	15.1	19.6
11	360	8.5	11.1
12	163	3.8	5.0
13	61	1.4	1.9
14	15	0.4	0.5
15	8	0.2	0.2
16	2	0.0	0.1
Non-réponses	281	23.1	0.0
TOTAL	4238	100%	100%

Tableau 6.20

Estime de soi des élèves selon le statut socio-économique d'origine*

Statut socio-économique d'origine	Estime de soi			N
	Forte	Moyenne	Faible	
Supérieur	42	22	36	504
Moyen	42	23	35	997
Inférieur	37	22	41	1531

$X^2 = 11.35$, 4 d.l., $p = 0.02$, $V = 0.04$

* Construction de l'estime de soi selon les proportions 40/20/40.

Tableau 6.21

Estime de soi des élèves
selon le statut socio-économique d'origine*

Statut socio économique d'origine	Estime de soi			
	Forte	Moyenne	Faible	N
Supérieur	20	44	36	504
Moyen	20	45	35	997
Inférieur	18	42	40	1531

χ^2 = 9.54, 4 d.l, p = 0.05, V = 0.03

* Construction de l'estime de soi selon les proportions 20/40/40.

Tableau 6.22

Estime de soi des élèves
selon le statut socio-économique d'origine*

Statut socio-économique d'origine	Estime de soi			
	Forte	Moyenne	Faible	N
Supérieur	42	40	18	504
Moyen	42	40	18	997
Inférieur	37	44	19	1531

χ^2 = 9.62, 4 d.l, p = 0.05, V = 0.03

* Construction de l'estime de soi selon les proportions 40/40/20.

Nous avons enfin effectué un troisième test. La distribution de chacun des quatre items de la variable estime de soi selon le statut socio-économique d'origine a été examinée afin de voir si la relation entre l'origine sociale et le concept de soi avait la même direction à l'intérieur de chaque sous-groupe de l'échantillon; et ainsi la combinaison de ces sous-groupes aurait pu détruire la relation (voir Hirschi et Selvin, 1975, p. 113). Mais comme le montrent les tableaux (6.23 et 6.24) les résultats de ce test n'ont pas été plus concluants que les autres.

Devant une association initiale aussi surprenante et après ces différents tests qui n'ont pas permis de rendre compte de l'association nulle entre l'origine sociale et l'estime de soi des sujets de notre échantillon, le chercheur est en droit de se demander quoi faire? La réponse doit toujours être: il faut poursuivre l'analyse des données. Dans toute recherche empirique et théorique, une des démarches les plus importantes est sans doute l'interprétation donnée aux résultats observés. Lorsque ceux-ci vont directement dans le sens des hypothèses formulées au départ, la tâche semble facile pour le chercheur. Mais lorsque les résultats sont surprenants, la tâche d'interprétation paraît plus délicate sinon difficile.

Cependant, ces difficultés (si difficultés il y a) représentent un excellent défi à relever du point de vue de l'élaboration d'éléments d'explications hypothétiques, mais logiques, pertinents et probables. Une telle démarche suggère d'ailleurs de nouvelles pistes de recherche et peut contribuer ainsi à "l'avancement" des sciences sociales. C'est la voie que, du reste, nous suivons ici.

La question fondamentale à laquelle nous devons maintenant tenter de répondre est celle-ci. Qu'est-ce qui peut (hypothétiquement) expliquer une absence de relation statistique significative entre le statut socio-économique d'origine et l'estime de soi des élèves francophones du cours secondaire III? Nous essaierons de répondre à cette interrogation au moment où nous ferons l'interprétation des résultats d'ensemble de cette première série d'analyse des données.

Tableau 6.23

Les items de la variable estime de soi
et
le statut socio-économique d'origine

Statut socio-économique d'origine	Items I et II									
	Satisfait de moi-même "1"	"2"	"3"	"4"	N	Pas confiance en moi-même "1"	"2"	"3"	"4"	N
Supérieur	12	70	16	2	(513)	9	35	41	15	(511)
Moyen	15	69	15	1	(1006)	8	37	40	15	(1006)
Inférieur	16	71	12	1	(1540)	7	37	42	14	(1539)

χ^2 = 14.47, 6 d.l. p = 0.03, V = 0.04; χ^2 = 2.53, 6 d.l. p = 0.86, V = 0.02

N.B.: "1": tout à fait d'accord
"2": d'accord
"3": pas d'accord
"4": pas du tout d'accord

Tableau 6.24

Les items de la variable estime de soi
et
le statut socio-économique d'origine

Statut socio-économique	Items III et IV									
	Je veux au moins autant que les autres				N	Je doute souvent de mes chances de succès dans la vie...				N
	"1"	"2"	"3"	"4"		"1"	"2"	"3"	"4"	
Supérieur	31	52	13	3	(509)	17	42	33	8	(509)
Moyen	25	59	12	4	(999)	16	45	32	7	(1005)
Inférieur	25	56	16	3	(1539)	13	39	38	10	(1538)
	x^2 = 14.08, 6 d.l., p = 0.02, V = 0.04 .					x^2 = 27.28, 6 d.l., p = 0.00, V = 0.06				

N.B.: "1": tout à fait d'accord
"2": d'accord
"3": pas d'accord
"4": pas du tout d'accord

6.3.2 Synthèse et interprétation des résultats de l'analyse.

Les résultats qui se dégagent de toute l'analyse précédente se résument ainsi. Les hypothèses (1e et 2e) relatives aux relations entre le statut socio-économique d'origine et les aspirations scolaires d'une part, puis entre l'estime de soi et les ambitions scolaires d'autre part ont été vérifiées par les données. Les projets d'études des élèves varient donc selon l'origine sociale et l'estime de soi des individus.

Une comparaison de leur "effet" respectif pour un niveau d'études donné, par exemple le niveau universitaire révèle que l'effet du statut socio-économique est relativement plus fort que celui de la confiance en soi. Lorsqu'on se réfère aux tableaux 6.15 et 6.16, on constate, par le ratio des deux catégories extrêmes de chacune de ces variables, que les élèves de statut socio-économique supérieur ont environ 3.5 fois plus de chances (45/13) de vouloir poursuivre leurs études jusqu'à l'université que les élèves de statut socio-économique inférieur (tableau 6.15). Mais les élèves qui ont une forte estime de soi, ont 2.1 fois plus de chances (34/16) de vouloir aller à l'université que les élèves qui ont une faible estime de soi (tableau 6.16). On en conclut que dans leur influence respective sur les aspirations scolaires, l'origine sociale a plus d'effet que l'estime de soi.

Contrairement à ce qui a été prévu par la troisième hypothèse, on n'observe pas de différence significative dans le degré de l'estime de soi selon l'origine sociale. Mais cette absence de relation ne peut signifier que l'origine sociale n'intervient point dans le développement et l'expression de la conception de soi des individus. Le rapport "milieu social-personne" joue un rôle important dans la formation de l'estime de soi comme nous avons, du reste, eu l'occasion de le montrer dans la revue de la littérature au chapitre IV. C'est pourquoi nous présumons qu'il existe des raisons pour expliquer ce phénomène inattendu.

Comment s'interprète l'ensemble de ces résultats dans la perspective théorique de cette étude? Telle est la question que nous

sommes en droit de poser ici. Pour présenter une telle interprétation, nous allons d'abord tenter d'expliquer le dernier résultat. A ce propos, nous formulons deux hypothèses explicatives: la première a trait au processus même de formation (et/ou de "protection") de l'estime de soi chez l'individu et au phénomène "d'homogénéité sociale"; la seconde hypothèse renvoie à l'idée d'une "perception subjective d'une société sans classes" et la mesure de la confiance en soi dans la recherche ASOPE. Cette démarche nous permettra de reprendre théoriquement en considération l'estime de soi dans ses relations avec le milieu social, mais après avoir expliqué hypothétiquement l'absence de différence significative entre les deux facteurs.

Nous situerons ensuite l'ensemble des résultats relatifs aux variables statut socio-économique, estime de soi et aspirations scolaires, dans le cadre de la théorie de la rationalité de l'acteur.

Qu'est-ce qui peut (hypothétiquement) expliquer une absence de relation statistique significative entre le statut socio-économique d'origine et l'estime de soi des élèves francophones du cours secondaire III?

Telle est la question que nous nous sommes posée lorsque les tests effectués pour expliquer ce fait n'ont pas été concluants. Nous sommes maintenant en mesure de tenter d'y répondre, et nous présumons que des résultats tirés de certaines recherches portant particulièrement sur les mécanismes psychosociaux de formation (et/ou de "protection") de la confiance en soi chez les personnes nous aideront sans doute dans ce sens. L'étude de Rosenberg et Simmons (1972) présente à cet égard un intérêt particulier dans la mesure où ils proposent des "éléments théoriques" pour expliquer d'une part pourquoi l'estime de soi des Noirs américains n'est pas inférieure à l'estime de soi des Blancs américains et d'autre part, pourquoi il peut arriver que l'on observe des faits tels que ceux constatés ici.

La démarche d'interprétation d'un tel phénomène (qui se situe d'ailleurs dans la perspective d'une théorie de la rationalité de l'acteur) consiste à décrire les mécanismes d'ordre psychologique

et social qui influencent le processus d'auto-évaluation de l'individu à l'intérieur de son groupe, ainsi que ceux par lesquels l'individu cherche à "protéger" son estime de soi.

L'estime de soi, il importe de le préciser, n'est pas simplement la perception qu'un individu a de lui-même, mais c'est également et surtout la perception qu'il a de sa personne par rapport aux individus, aux normes, valeurs et symboles de son milieu social. L'individu se compare aux autres membres du milieu social et à ses éléments qui ont une signification pour lui-même. L'estime de soi prend naissance dans ce processus d'expériences sociales qui implique les relations de l'individu avec lui et avec les autres membres de son milieu social (la classe sociale, l'ethnie, etc.). L'estime de soi est, en fait, la capacité qu'a l'individu d'élaborer en soi un ensemble de réponses à son milieu social. Cette brève analyse peut nous aider dès maintenant à tenter d'expliquer (hypothétiquement) pourquoi les jeunes d'origines sociales modestes de notre échantillon n'ont pas un degré d'estime de soi plus faible que les jeunes d'origines sociales supérieures.

La première hypothèse que nous avançons est celle de "l'homogénéité sociale" dans les lieux de résidence des groupes sociaux. On sait, par exemple, que les gens d'une même classe sociale ont tendance à résider dans un même quartier de la ville ou que la campagne est socialement homogène. Une des conséquences de ce fait dans le cadre du système d'enseignement secondaire du Québec, c'est la tendance à observer dans les écoles une certaine homogénéité sociale de la clientèle scolaire. Cette hypothèse déjà formulée par Bélanger (1975, p. 350) a été confirmée pour les écoles de langue française (Ouellet, 1976). Par ailleurs, il semble que, de façon générale, les gens des strates sociales défavorisées vivent dans un environnement social isolé (Rosenberg et Simmons, 1972).

Les adolescents de ces milieux ont très peu de contacts avec les membres des autres strates sociales et vivent très rarement des expériences sociales nouvelles en dehors de leur environnement immédiat. Le rapport Dedapam (1975) confirme, du reste, ce fait dans

le cas des milieux défavorisés au Québec. C'est donc un contexte relativement homogène sur le plan social et isolé sur le plan culturel qui conditionne et détermine la structure de la personnalité des enfants de bas statuts socio-économiques. Dans le processus psycho-social d'évaluation de soi, le jeune se compare à ses semblables et c'est à travers eux qu'il se perçoit dans ses dimensions affective et cognitive. Par des "mécanismes psychosociologiques d'ajustement", le jeune défavorisé sélectionne de façon rationnelle ou intentionnelle des normes, des valeurs et des symboles de son milieu et les réinterprète de manière à protéger son estime de soi. Ce processus peut expliquer en partie pourquoi le niveau d'estime de soi des jeunes de statuts socio-économiques inférieurs ne soit pas aussi bas qu'on pouvait s'y at

La seconde hypothèse que nous formulons est relative à une "perception subjective d'une société sans classes sociales". En effet, l'idéologie de l'égalité des chances qui a été dominante dans la société québécoise des années 60 et 70 a pu créer chez les jeunes une vision d'une société ouverte, très peu rigide en termes de stratifications sociales. Le nationalisme québécois des mêmes années symbolisé, entre autres, par le slogan "maître chez nous" et la démocratisation de l'enseignement avec son slogan "qui s'instruit s'enrichit" ont pu également développer chez les jeunes un sentiment d'appartenance à une société perçue comme offrant les mêmes possibilités de réussite sociale à tous.

Dans un tel contexte, les jeunes de statuts socio-économiques inférieurs notamment, peuvent être amenés à ne pas percevoir leur position sociale comme inférieure à celle des autres dans la société. Ils seraient plutôt portés à croire que la position sociale de leur famille n'est pas aussi basse qu'en réalité. Or pour que le statut socio-économique affecte négativement l'estime de soi de l'individu, celui-ci doit d'abord réaliser que son statut social est effectivement inférieur à celui des autres. Mais lorsqu'on ne peut faire une telle constatation, on ne saurait parler de l'influence négative du statut socio-économique sur l'estime de soi. (Rosenberg et Simmons, 1972, pp. 72-73). Nous présumons donc que les jeunes de strates so-

ciales inférieure de notre échantillon ont probablement eu tendance à percevoir "subjectivement bien" le statut social de leurs parents et à affirmer qu'ils sont "satisfaits d'eux-mêmes, qu'ils valent autant que les "autruis signifiants".

Dans le processus général d'évaluation de leur propre personne, ce mécanisme de perception leur permet de protéger leur estime de soi. Quant aux jeunes de strates sociales supérieures, nous présumons que la "perception subjective" qu'ils ont de leur position sociale se rapproche en moyenne de leurs conditions sociales objectives. Leur image de soi se définit par rapport aux valeurs et aux normes sociales qui jouent généralement en leur faveur. Ils sont dans une situation de "conformisme social". Ces jeunes ont eu probablement tendance à affirmer qu'ils ont "confiance en eux", qu'ils ne "doutent pas de leurs chances de succès dans la vie", etc. L'ensemble de ces mécanismes a, sans doute, développé une estime de soi généralement forte ou moyenne chez les jeunes des différentes strates sociales. Ce qui expliquerait, en dernière analyse, l'absence de différences inter-statuts socio-économiques dans le niveau de confiance des élèves constituant notre échantillon.

Une autre raison que l'on peut évoquer pour expliquer ce phénomène est liée à la façon de mesurer la confiance en soi. La confiance en soi a en effet, plusieurs aspects différents selon l'objet auquel elle a rapport (Lessard, F., 1970). Or les questions posées ici aux élèves semblent renvoyer à une mesure globale de l'estime de soi et non à un de ses aspects particuliers. Ainsi donc si on se réfère aux processus décrits ci-dessus, un élève à qui on pose les questions suivantes:

a) "dans l'ensemble, je suis assez satisfait(e) de moi-même".
b) "en général, je n'ai pas assez confiance en moi-même".
c) "j'ai l'impression que je vaux au moins autant que les autres".
d) "je doute souvent de mes chances de succès dans la vie".

va y répondre en se référant à son groupe social et à ses expériences générales. On mesurerait plus l'estime de soi globale et non l'estime de soi face à l'école par exemple.

Se peut-il alors, que l'absence de relation entre les deux variables soit due à la mesure de l'estime de soi utilisée, mesure globale qui ne distingue pas différents aspects de cette variable? Est-ce qu'on aurait observé une relation significative si on avait utilisé une mesure plus spécifique de l'estime de soi? Voilà des questions pertinentes que l'on doit poser, même si l'on n'est pas en mesure d'y répondre ici.

Mais au-delà de cette dernière raison qui a été avancée, une autre question non moins importante se pose. Si d'une part l'estime de soi détermine en partie le niveau des ambitions scolaires, et si d'autre part il existe des différences dans le degré d'estime de soi des élèves mais que ces différences ne varient pas ou peu en fonction de la position sociale, comment se fait-il que l'on observe par contre une différence dans les niveaux d'aspirations scolaires selon la position sociale? Pour rendre compte de ce phénomène, nous allons considérer les hypothèses de "mécanismes d'ajustement" et de "tendance à protéger l'estime de soi" comme de nouveaux éléments compatibles avec la théorie de la rationalité de l'acteur. Ceci étant admis, il ne reste qu'à expliquer l'ensemble des résultats observés dans les analyses précédentes selon la perspective de cette théorie.

On se rappelle que l'analyse des données montre d'une part une corrélation entre aspirations scolaires et statut socio-économique (Tableau 6.15) et d'autre part, une corrélation entre aspirations scolaires et estime de soi (Tableau 6.16). Comment s'expliquent ces faits dans la présente étude?

La première partie du cadre général d'analyse (qui s'inscrit, bien entendu, dans la théorie de la rationalité) nous dit que sur le plan analytique on peut supposer que les aspirations "puisent leurs énergies psychiques et leurs forces sociales" à la fois dans le système personnel et dans le système social. Or le premier élément se définit par différents traits de personnalité, en l'occurence l'estime de soi. Ainsi, on peut observer des individus qui ont une forte confiance en soi et d'autres une faible confiance en soi. D'un autre côté, le système social est composé de différents groupes sociaux ou de différentes classes sociales

caractérisés par des différentes valeurs, pratiques culturelles, modèles culturels, etc. Ces facteurs exercent une influence différentielle sur les aspirations scolaires selon la classe sociale ou la strate sociale. Ainsi, les strates sociales aisées transmettraient à leurs enfants des valeurs, des savoir-faire, des modèles qui leur insufflent, en moyenne, des aspirations scolaires élevées. Dans le cas des strates sociales défavorisées ce serait l'inverse.

Les résultats d'analyse du Tableau 6.15 montrant que les ambitions scolaires des élèves varient selon le statut socio-économique de leur famille semblent donc tout à fait compatibles avec les assertions ci-dessus qui ont été formalisées dans le cadre théorique (cf. Chapitre III) sous les hypothèses "explicatives" suivantes:

> "Il existe des différences entre classes sociales dans la distribution des valeurs affectant les comportements scolaires (...). En conséquence, toutes choses égales d'ailleurs, un individu de classe sociale inférieure doit accorder en moyenne une valeur plus faible à l'enseignement comme moyen de réussite (hypothèse de l'existence de sous-cultures de classes).
>
> Toutes choses égales d'ailleurs, un individu de classe sociale inférieure aura en moyenne un certain handicap cognitif par rapport aux autres classes (hypothèse du déficit cognitif)" qui peut affecter son niveau d'aspirations scolaires.
> (Boudon, 1979, p. 215)

Dans le même ordre d'idée on suppose que les traits de la personnalité affectant le niveau des ambitions scolaires, les individus ayant un certain trait fort, par exemple une forte estime de soi, auront en moyenne des aspirations scolaires élevées. Les résultats de l'analyse du Tableau 6.16 sont compatibles avec cette assertion.

C'est ainsi que l'on peut rendre compte, dans un premier temps, des inégalités des niveaux d'aspirations scolaires selon le statut socio-économique d'une part, et selon l'estime de soi d'autre part.

Mais la théorie de la rationalité de l'acteur appliquée à l'étude des attitudes et comportements scolaires en général et celle des

aspirations scolaires en particulier, est à la fois un complément et un dépassement, des thèses énoncées ci-dessus, en termes d'explication des inégalités observées. En effet, la seconde partie du cadre général d'analyse (cf. Chapitre IV-B) définit le postulat de la rationalité de l'acteur et précise ses implications au niveau de la démarche explicative du sociologue.

Ainsi, ce postulat considère d'abord les agents sociaux comme des hommes intentionnels (homo œconomicus, homo sociologicus et homo psychologicus) qui se livrent, dans l'entreprise de leur action ou de leur orientation à l'action, à un calcul des coûts/bénéfices/risques correspondants et qui chercheraient à servir au mieux leurs propres intérêts. Mais ce calcul se fait en référence à leur position sociale, à leur personnalité et d'autres facteurs qui déterminent les possibilités et les limites du contexte dans lequel les agents se trouvent et auquel ils prennent part.

Ensuite, le paradigme des "effets pervers" sur lequel se fonde ce postulat veut que le sociologue qui étudie un phénomène social donné, fasse de ce dernier un résultat du ou des calcul(s) relatif(s) qu'effectuent les agents concernés.

Cette démarche de la théorie de la rationalité de l'acteur, brièvement rappelée ci-dessus, nous permet d'interpréter dans une deuxième perspective les inégalités observées dans les niveaux d'aspirations scolaires des élèves.

Ces différences d'attitudes scolaires sont considérées ou comprises comme les conséquences des orientations à l'action scolaire envisagées individuellement ou collectivement par des acteurs sociaux intentionnels (les élèves et/ou les unités familiales) appartenant à un milieu social donné et ayant une personnalité spécifique. Elles s'expliquent de la façon suivante. Dans le processus intentionnel de demande individuelle de scolarisation plus ou moins prolongée, les élèves ont une connaissance de leur système de la personnalité et en particulier du champ psychique qui entre dans la dynamique des aspirations. De plus, ils se réfèrent implicitement ou explicitement à la position sociale de leurs unités

familiales. En tant qu'acteurs sociaux intentionnels (homo œconomicus, homo sociologicus et homo psychologicus), on admet que dans leurs aspirations scolaires réalistes, ils obéissent à un processus de choix rationnels dont les paramètres sont le(s) coût(s), le(s) risques et le(s) bénéfice(s) anticipé(s) d'ordres économique, social et psychologique correspondant(s) au niveau désiré.

On suppose que les élèves et/ou les unités familiales donnent, d'après leur statut socio-économique d'origine, une signification différente aux bénéfices, aux risques et aux coûts d'ordre social et économique relatifs à l'acquisition d'un niveau d'études donné (Boudon, 1973b, p. 69). Ainsi, par exemple, lorsque les élèves d'origine sociale modeste se trouvent devant une "décision" scolaire (choix entre la continuation ou l'arrêt de leurs études), "ils ont en moyenne tendance, par rapport à leurs camarades d'origine sociale élevée, à sur-estimer les coûts et à sous-estimer les avantages du supplément d'instruction qui leur est proposée" (Boudon, 1979, p. 210).

De plus, on admet que les acteurs sociaux font implicitement une corrélation entre le niveau scolaire et le statut social avec tout ce qui se rattache à ce dernier comme revenu, prestige, privilège et satisfaction personnelle. Or on sait que le "taux d'actualisation" des récompenses sociales globales à venir est une fonction décroissante de la position sociale actuelle. En conséquence, on peut s'attendre à constater qu'un individu qui a déjà atteint un niveau de scolarité lui permettant d'espérer une position sociale supérieure à celle de sa famille perçoive les avantages tirés d'une année supplémentaire d'éducation comme moins importants par rapport à l'individu dont la famille a une position sociale très élevée. C'est pourquoi on observe, toutes choses égales d'ailleurs, une relation entre origines sociales et aspirations scolaires au niveau de l'enseignement secondaire.

On suppose que les élèves évaluent leur personnalité, leur capacité personnelle (perception de soi, motivation, maîtrise du milieu scolaire, etc.) de réaliser leurs ambitions scolaires. Ils tiennent compte, en quelque sorte, des coûts/risques/bénéfices psychologiques attachés à

leurs projets scolaires. D'après leur système personnel, en particulier leur image de soi ou leur conception de soi, les élèves donnent une signification différente à ces paramètres de nature psychologique correspondant à l'acquisition d'un niveau d'éducation donné (Delcourt, 1965, p. 70).

Ainsi, par exemple, un élève qui a une estime de soi élevée aura tendance en moyenne à minimiser les coûts et les risques d'ordre psychologique d'un "investissement" scolaire. En conséquence, on doit s'attendre à ce qu'il entretienne des hautes aspirations scolaires. Par contre, un élève qui a une estime de soi basse a la tendance à sur-estimer les coûts et les risques d'une année supplémentaire d'études, mais à sous-estimer les bénéfices d'une scolarisation prolongée. En conséquence, cet élève nourrira, toutes choses égales d'ailleurs, de faibles aspirations scolaires.

C'est par cette démarche explicative ou interprétative propre à la théorie de la rationalité que nous tenterons de répondre également à la question posée si-haut sur les faits suivants: les relations significatives entre aspirations scolaires et estime de soi d'une part, et entre aspirations scolaires et statut socio-économique d'autre part; mais l'absence de relation significative entre cette dernière variable et l'estime de soi.

Nous venons de voir que les aspirations scolaires d'un individu tendent à être déterminées non de manière absolue, mais par référence au groupe social auquel il appartient et à la position sociale correspondant au niveau d'études visé. Ainsi, par exemple, le niveau d'études collégiales n'a certainement pas la même signification sociale et économique, ni la même portée psychologique pour le fils ou la fille d'ouvrier que pour le fils ou la fille de cadre supérieur. Le fils d'ouvrier qui nourrit des ambitions d'études collégiales par exemple, évalue implicitement et de manière positive le statut social correspondant à ce niveau, niveau qui est probablement supérieur à celui de ses parents, mais sans doute objectivement inférieur au statut social d'un cadre supérieur. Ce niveau d'études est, bien sûr, plus bas que le niveau d'études universitaires auquel aspire probablement le fils ou la fille de cadre supérieur.

Mais le fait est que les jeunes d'origine modeste perçoivent avec des "yeux différents" de ceux des jeunes d'origine sociale aisée l'éventualité de devenir ouvrier ou ouvrier spécialisé. L'hypothèse est donc que, "fondamentalement, certains individus décident de ne pas poursuivre, au-delà d'un point donné, leur carrière scolaire, non pas parce qu'ils sont le siège de forces extérieures à eux-mêmes qui leur imposeraient des décisions contraires à leur intérêt, mais parce qu'ils estiment raisonnable de se comporter ainsi" (Boudon, 1973b, p. 15).

On doit ainsi admettre qu'un jeune de statut socio-économique inférieur qui projète de faire des études collégiales avec l'espérance d'acquérir ainsi une position sociale supérieure à celle de ses parents, pense que ce niveau est satisfaisant et raisonnable pour lui et/ou sa famille. En effet, les bénéfices anticipés correspondants à ce niveau d'études (CEGEP) sont plus élevés pour un jeune de statut socio-économique inférieur que pour celui de statut socio-économique supérieur.

Mais pour qu'un jeune d'origine sociale élevée obtienne un statut socio-économique au moins égal à celui de ses parents, il doit nourrir des aspirations scolaires de niveau universitaire au moins, car c'est en référence à une position sociale objectivement déjà élevée qu'il entretient ses projets d'études. Et s'il choisissait de ne pas aller à l'université, il s'exposerait au risque de redescendre dans l'échelle sociale. Les coûts sociaux et économiques d'une démotion sont plus élevés pour ce jeune et les bénéfices moindres. Lui (et/ou sa famille) essaiera de maintenir au moins le niveau d'études universitaires.

Par ailleurs, le processus des aspirations scolaires implique également l'évaluation de soi chez le jeune. Or on sait que l'évaluation de soi se fait également en référence au milieu social. Pour un niveau d'études donné, la mise en valeur de l'estime de soi n'a pas la même signification, ni la même exigence pour un jeune d'origine sociale inférieure et un jeune d'origine sociale supérieure.

Ainsi dans les deux exemples ci-dessus l'insertion de l'estime de soi dans le milieu va être différente dans la forme et le fond.

Dans le cas de l'élève de position sociale inférieure qui nourrit des aspirations de niveau collégial, ce sont des mécanismes psychosociaux "d'ajustement" choisis de manière intentionnelle et réaliste qui vont être mis en jeu dans l'insertion de sa personnalité dans le milieu. Ces mécanismes "d'ajustement" lui permettront de préserver son estime de soi que sa position sociale aurait pu influencer négativement. Les bénéfices psychologiques anticipés attachés aux études collégiales sont plus élevés pour ce jeune de statut socio-économique inférieur que pour le jeune de statut socio-économique supérieur.

Dans son cas plus spécifique, nourrir des aspirations scolaires élevées c'est-à-dire vouloir faire des études universitaires au moins n'est qu'une norme minimale. Ce sont donc des mécanismes psychosociaux de "conformisme minimal" aux normes de son milieu social qui mettent en jeu son estime de soi dans le processus des aspirations. Ces mécanismes sont calculés de façon maximale afin de maintenir à un degré relativement élevé l'estime de soi et répondre positivement aux exigences d'un milieu social déjà aisé.

Même si fréquenter l'université est la norme ou "la norme qui se fait" dans les strates sociales supérieures, cela ne signifie pas qu'un effort psychologique ne soit pas nécessaire aux jeunes étudiants de ces milieux pour l'atteindre, soulignent pertinemment Keller et Zavalloni (1962).

L'absence d'une relation significative entre l'estime de soi et le statut socio-économique peut s'expliquer, en dernière analyse par le processus rationnel d'insertion de l'estime de soi au milieu, processus qui peut faire appel selon les cas aux mécanismes "d'ajustement", de "conformisme minimal" et de tendance à protéger la confiance en soi chez les personnes.

Quant aux relations qu'on observe entre aspirations scolaires et estime de soi; puis entre aspirations scolaires et statut socio-économique, elles peuvent être comprises de la façon suivante. L'évaluation de soi de même que le processus des aspirations se font en rapport avec le milieu des élèves. Mais alors que la mesure ou l'échelle de la première est

"subjective" celle de la seconde est plus "objective". Le niveau d'études secondaire, collégial ou universitaire est déterminé par un système d'éducation "extérieur" à l'élève. Le groupe d'appartenance ou de référence ne l'est pas.

Les différentes explications que nous avons données demeurent des hypothèses que d'autres recherches devraient confirmer. Nous conclurons cette partie de l'analyse par une citation de Merton qui dit:

> Comme toute activité humaine, faire de la théorie comporte un risque. En vérité, le théoricien doit s'inquiéter de savoir si toutes les hypothèses provisoires qu'il avance à un moment semblent confirmées par la suite: ces succès perpétuels peuvent être le résultat d'une disposition intellectuelle plus que l'exceptionnelle solidité d'une théorie (Merton, 1965, p. 204)

Nous nous sommes aussi inquiétés. C'est pourquoi nous avons jugé bon, dès maintenant, de montrer le bon sens de notre interprétation et la "pertinence" de notre hypothèse. Dans son étude sur les attitudes politiques des jeunes et de leurs parents, Bernier (1981) arrive à la conclusion qu'au cours des années 1972 et 1975, les jeunes québécois francophones ont largement et bien intégré les valeurs de participation démocratique (donc d'égalité), de contrôle économique de l'Etat, ("Maître chez nous"), de respect des libertés (Bernier, 1981, p. 218). Par ailleurs, nous pensons que les hypothèses explicatives avancées sont compatibles dans l'ensemble avec la théorie de la rationalité de l'acteur. En effet, nous pensons que les concepts principaux tels que "mécanismes d'ajustement", tendance à "protéger l'estime de soi", etc. ne sont utilisables que dans un cadre théorique qui représente les sujets comme des acteurs rationnels.

Ainsi, il est "rationnel" pour un fils ou une fille de statut socio-économique élevé de rechercher à acquérir au moins la même position sociale que ses parents. En conséquence, toutes choses égales d'ailleurs, il lui est socialement, économiquement et psychologiquement avantageux de nourrir des ambitions scolaires correspondantes à cette position; ce qui suppose qu'il ou elle exploite son estime de soi à un degré également correspondant. Pour le fils ou la fille de statut socio-économique bas,

il est "rationnel" de chercher à acquérir une position sociale "supérieure" à celle de ses parents. En conséquence, il aura tendance à avoir des aspirations scolaires qui lui permettent à la fois de "protéger son estime de soi" et d'atteindre le niveau social désiré.

En dernière analyse, d'après les résultats de notre recherche, l'effet de l'estime de soi et celui du statut socio-économique d'origine sur les aspirations scolaires des élèves francophones du cours secondaire III (1974) seraient indépendants et cumulatifs. Des mécanismes dont il a été question ci-haut ainsi que le contexte social et idéologique du Québec des années 60 et 70 auraient contribué au fait qu'il n'y ait pas de différence significative dans le degré de l'estime de soi selon l'origine sociale. Mais cette absence de relation que nous avons d'ailleurs tentée d'expliquer ne signifie pas que l'origine sociale n'intervient point dans le développement et l'expression de la conception de soi des individus. Bien au contraire, nous avons montré comment le milieu social peut influencer la confiance en soi de manière générale et dans le cas plus particulier que nous avons observé dans la présente recherche.

De toute l'analyse qui précède, il ressort la conclusion explicative suivante. L'aspiration se présente comme une réalité psycho-sociale qui résulte des influences du système personnel et du système socio-culturel, et plus particulièrement de l'estime de soi et du statut socio-économique. La théorie de la rationalité de l'acteur nous a permis d'interpréter les inégalités en matière d'aspirations scolaires en prenant en considération des paramètres d'ordre psychologique, économique et socio-culturel liés à ce type de demande individuelle d'éducation. En somme, on peut avancer qu'un individu envisage de se maintenir une année supplémentaire dans le système d'enseignement, si les coûts de nature économique, sociale et psychologique sont au plus égal au flux supplémentaire des bénéfices de même nature qu'il peut espérer obtenir de cette année supplémentaire, et si les risques d'échecs scolaires de même nature sont minimes.

Quant à l'absence de relation significative entre le statut socio-économique et l'estime de soi, elle implique une certaine conséquence à notre modèle de base (cf. Chapitre V, p. 138). Le modèle plus conforme

aux résultats d'analyse des données se présente comme ci-contre :

O = Statut socio-économique
E = Estime de soi
A = Aspirations scolaires

S'il n'y a donc pas de relation significative entre le statut socio-économique et l'estime de soi, celle-ci ne peut pas être définie comme une variable intermédiaire d'explication des différences intra-strates sociales des niveaux d'aspirations scolaires. Nous poursuivrons toutefois l'analyse dans le cas des deux premières relations initiales qui sont elles significatives, à savoir la relation entre les aspirations scolaires et le statut socio-économique; puis la relation entre les aspirations scolaires et l'estime de soi.

6.4 Elaboration des relations initiales: structure d'interaction et interprétation des résultats

Jusqu'ici nous avons étudié essentiellement les corrélations entre le niveau d'aspirations scolaires et des variables indépendantes. Il s'agit là, bien sûr, de simples corrélations entre deux variables. Dans la logique même du cadre théorique de cette recherche, nous devons dépasser ce stade et procéder à la démarche d'élaboration (Rosenberg, 1965) en croisant au moins trois variables. Le but recherché ici est de tenter de voir s'il existe ou non une relation interactionnelle entre les trois

variables considérées. Au sens statistique, on dit qu'il y a interaction lorsque l'effet d'une variable sur une autre est influencé par une troisième variable.

Cette structure de nature qualitative et quantitative est le fondement de la démarche de la théorie de la rationalité de l'acteur. De fait l'interprétation que nous avons faite précédemment, des résultats d'analyse des rapports entre les aspirations scolaires et le statut socio-économique puis entre les aspirations scolaires et l'estime de soi, ne constitue que le premier aspect de la potentialité explicative des inégalités scolaires par la théorie de la rationalité. Cet aspect montre, en réalité, que l'on peut expliquer les inégalités en éducation selon un paradigme (interactionniste) autre que les paradigmes "déterministes" (cf. Chapitre II). En cela, il fait de la théorie de Boudon un complément des thèses de sous-cultures de classes de l'héritage culturel, etc.

L'autre aspect de la théorie de la rationalité qui permet de dépasser ces dernières en termes d'explication des phénomènes d'inégalités en éducation, fait appel sur le plan de la méthode d'analyse des données à la notion de "structure d'interaction"; et sur le plan du langage sociologique au paradigme interactionniste de type wébérien qui conçoit "les comportements comme des actions, visant certains objectifs dans le cadre des contraintes fixées par la position de l'auteur, par ses ressources et par la structure du champ social dans lequel il se ment." (Boudon, 1976a, p. 433).

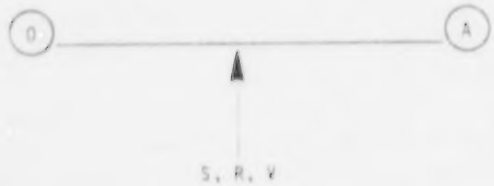
La notion de "structure d'interaction" paraît donc fondamentale dans la théorie de Boudon. En effet, nous avons formalisé cette théorie en disant, entre autres, que les acteurs font un calcul: coûts/risques/bénéfices en fonction de leur position sociale et de leur estime de soi. Ces paramètres d'ordre économique, social et psychologique sont directement associés au statut socio-économique et à la personnalité (conception de soi) des acteurs. Ces deux facteurs représentent également les points de référence à partir desquels les acteurs s'efforcent d'évaluer les avantages, les désavantages et les risques lorsqu'ils formulent leurs aspirations scolaires.

De plus, il existe des variables clés sur lesquelles les unités familiales et les individus caractérisés par certains traits de personnalité

se basent pour évaluer les risques qu'ils encourent dans un projet d'investissement scolaire. Ces variables sont d'abord liées au système scolaire: à ses structures, à ses exigences, valeurs, normes, etc. Elles peuvent être aussi liées aux caractéristiques psychosociales des individus. La notion de risque a justement été introduite dans la théorie de la rationalité parce que ce qu'elle traduit en termes d'interprétation est compatible avec la structure d'interaction de certaines données.

Dans la présente recherche les facteurs (faisant partie du système d'interaction où émergent les aspirations scolaires) qui ont été retenus comme éléments "réducteurs d'incertitude" permettant aux agents sociaux d'estimer les risques d'un investissement scolaire sont: le sexe, la réussite scolaire et la voie d'apprentissage. L'introduction de ces variables dans la démarche d'analyse se fait de manière suivante.

Nous procédons dans une première partie à l'élaboration de la relation initiale entre le statut socio-économique d'origine (O) et les aspirations scolaires (A) selon le modèle ci-dessous:



Dans une seconde partie nous procédons à l'élaboration de la relation initiale entre l'estime de soi (E) et les aspirations scolaires selon le modèle ci-dessous:

S Sexe
R Réussite
V Voie d'apprentissage

Au début de chaque élaboration nous veillerons à rappeler l'hypothèse qui prévoit les relations de "type interactionnel" entre les trois variables.

6.4.1 Statut socio-économique, sexe et aspirations scolaires

Pour les raisons sociologiques déjà avancées et conformément au cadre d'analyse, nous avons émis l'hypothèse (4e) suivante: le statut socio-économique d'origine exerce une influence différentielle sur les aspirations scolaires des élèves selon le sexe: l'impact du statut socio-économique est plus grand sur les ambitions scolaires des filles que sur celles des garçons.

Avant d'arriver à la confirmation ou à l'infirmation de cette hypothèse, il nous faut d'abord étudier la relation entre l'origine sociale et les aspirations scolaires lorsque le contrôle est fait sur la variable sexe.

Tableau 6.25

Pourcentage des élèves aspirant à poursuivre leurs études jusqu'à l'université selon le statut socio-économique et le sexe

	Sexe			
Statut socio-économique	Garçons(1)	N	Filles(2)	N
Supérieur	54	252	37	246
Moyen	32	432	22	549
Inférieur	17	628	11	867

1 $\chi^2 = 163.05$, 4 d.l., $p = 0.00$, $V = 0.24$
2 $\chi^2 = 110.54$, 4 d.l., $p = 0.00$, $V = 0.18$

On constate, d'après le tableau 6.25, que les aspirations scolaires demeurent associées de façon significative au statut socio-économique d'origine. Ainsi, chez les garçons le pourcentage des élèves qui ont l'intention de poursuivre leurs études jusqu'à l'université, est de 54 dans

la strate sociale supérieure comparativement à 32% dans la strate sociale moyenne et à 17% dans la strate sociale inférieure.

Chez les filles, 37% des élèves de statut socio-économique supérieur désirent poursuivre leurs études jusqu'à l'université contre 22% des élèves de statut socio-économique moyen et 11% de statut socio-économique inférieur.

En conclusion, l'analyse précédente montre qu'on continue d'observer des différences de niveaux d'aspirations scolaires selon la position sociale aussi bien chez les filles que chez les garçons. Nous nous demandons maintenant si un "effet" d'interaction en termes de chances relatives apparaît entre les trois variables.

Pour le savoir nous allons étudier, à l'aide du ratio, les effets spécifiques respectifs en termes de chances relatives du statut socio-économique d'origine (O) et du sexe (S) sur les aspirations scolaires élevées (A_1).

Le tableau 6.25 montre que l'effet de la position sociale sur les ambitions scolaires de niveau universitaire est:

de $O = \frac{01}{03} = \frac{54}{17} = 3.17$ chez les garçons (S_1) et

de $O = \frac{01}{03} = \frac{37}{11} = 3.36$ chez les filles (S_2).

Ces résultats se présentent dans le tableau ci-dessous 6.26 de la façon suivante.

Tableau 6.26

Effet du statut socio-économique en termes de chances relatives sur les aspirations scolaires élevées chez les garçons (S_1) et chez les filles (S_2)

		A_1	
		S_1	S_2
O	$\frac{01}{03}$	3.2	3.4

Par ailleurs, l'effet de la variable sexe (S) sur les aspirations scolaires élevées est:

de $S = \frac{S_1}{S_2} = \frac{(54)}{(37)} = 1.45$ dans la strate sociale supérieure et

de $S = \frac{S_1}{S_2} = \frac{(17)}{(11)} = 1.54$ dans la strate sociale inférieure

Ces résultats se résument dans le tableau ci-dessous:

Tableau 6.27

Effet du sexe en termes de chances relatives sur les aspirations scolaires élevées dans la strate sociale supérieure et dans la strate sociale inférieure

		A_1	
		O_1	O_3
S	$\frac{S_1}{S_2}$	1.45	1.54

Remarques

S_1 garçons
S_2 filles
O_1 statut socio-économique supérieur
O_2 statut socio-économique moyen
O_3 statut socio-économique inférieur
A_1 aspirations scolaires élevées.

Les résultats de cette analyse se lisent de la manière suivante. Les garçons de statut socio-économique supérieur, comparativement à ceux de statut socio-économique inférieur, ont 3.2 fois plus de chances d'avoir des aspirations scolaires élevées. Mais les filles de statut socio-économique supérieur, comparées à celles de statut socio-économique inférieur, ont 3.4 fois plus de chances d'avoir des aspirations scolaires élevées. Mais dans la strate sociale supérieure les garçons ont 1.45 fois plus de chances que les filles d'avoir des aspirations scolaires élevées; dans la strate sociale inférieure les garçons ont 1.54 fois plus de chances de vouloir aller à l'université.

En conclusion, on peut dire qu'en termes de chances relatives l'effet d'interaction entre le statut socio-économique, le sexe et les aspirations scolaires (élevées) est presque inexistant; car l'effet de la position sociale, pour ce niveau d'ambitions scolaires, est pratiquement le même chez les garçons et chez les filles (3.2 et 3.4). Il en est de même de l'effet réciproque du sexe dans la position sociale supérieure et la position sociale inférieure (1.45 et 1.54). L'hypothèse de recherche (4e) que nous avons formulée n'est donc pas confirmée par les données. Au niveau du cours secondaire III le sexe ne semble pas être une variable qui différencie, en termes de chances relatives, les élèves dans leur intention de faire des études universitaires.

6.4.2 Statut socio-économique, réussite et aspirations scolaires

La réussite scolaire est la deuxième variable de contrôle que nous prenons en considération dans cette étude. Son importance comme variable scolaire stratifiant les élèves selon leur performance à l'école n'est pous à souligner ni à démontrer. Nous l'avons fait tout au cours de ce travail. Il reste maintenant à voir si le "statut" et le "rôle" que nous lui avons attribués dans la cinquième hypothèse de recherche sont pertinents.

De fait, nous inspirant de notre modèle d'analyse, nous avons présumé que la réussite scolaire définie par les résultats scolaires est susceptible de modifier substantiellement la relation initiale entre le statut socio-économique et les aspirations scolaires des élèves. Le sens prévu pour ce changement éventuel est le suivant: le statut socio-économique d'origine exerce une influence plus grande sur les aspirations scolaires des élèves lorsque la réussite scolaire de ceux-ci est basse, et plus faible lorsque leur réussite scolaire est bonne ou excellente.

Arrêtons-nous maintenant à l'analyse du tableau 6.28 qui présente les liaisons entre le statut socio-économique d'origine et la réussite scolaire (résultats scolaires) lorsqu'on considère les aspirations de niveau universitaire.

Tableau 6.28

Pourcentage des élèves aspirant à poursuivre leurs études jusqu'à l'université selon le statut socio-économique et les résultats scolaires

Statut socio-économique	Résultats scolaires					
	Excellents[1]	N	Moyens[2]	N	Faibles[3]	N
Supérieur	63	(184)	44	(182)	25	(134)
Moyen	45	(283)	28	(354)	10	(350)
Inférieur	30	(350)	11	(560)	7	(591)

1. $\chi^2 = 65.497$; 4 d.l.; $p = 0.00$; $V = 0.20$
2. $\chi^2 = 123.31$; 4 d.l.; $p = 0.00$; $V = 0.23$
3. $\chi^2 = 59.30$; 4 d.l.; $p = 0.00$; $V = 0.16$

On constate à l'examen de ce tableau que la relation entre le statut socio-économique et les aspirations scolaires est maintenue dans l'ensemble lorsqu'on considère la variable résultats scolaires. Toutes les relations partielles étant significatives et relativement de forte intensité.

Ainsi, on remarque que 63% des élèves excellents de statut socio-économique supérieur ont l'intention de poursuivre leurs études jusqu'à l'université, comparativement à 45% et 30% des élèves excellents de statut socio-économique moyen et inférieur. Dans la catégorie des élèves moyens, 44% de ceux qui proviennent de statut socio-économique supérieur veulent aller à l'université, contre 28% de statut socio-économique moyen et 11% de statut socio-économique inférieur. Quant aux jeunes dont les résultats sont faibles, on observe que 25% de ceux d'origine sociale élevée désirent aller à l'université, comparée à 10% et 7% qui sont respectivement d'origines sociales moyenne et inférieure.

Comment se présente maintenant ce tableau lorsqu'on se situe du point de vue des chances relatives qu'ont ces élèves d'avoir des aspirations de niveau universitaire selon leur position sociale et leur degré de réussite scolaire? Les réponses à cette question sont présentées dans les tableaux suivants.

Tableau 6.29

Effet du statut socio-économique en termes de chances relatives sur les aspirations scolaires élevées selon la réussite scolaire (R_1, R_2, R_3)

	A_1		
	R_1	R_2	R_3
$O : \frac{O_1}{O_3}$	2.1	4	3.57

Tableau 6.30

Effet de la réussite scolaire en termes de chances relatives sur les aspirations scolaires élevées selon le statut socio-économique (O_1, O_2, O_3)

	A_1		
	O_1	O_2	O_3
$R : \frac{R_1}{R_3}$	2.52	4.50	4.28

Remarques:

R_1 = résultats scolaires excellents

R_2 = résultats scolaires moyens

R_3 = résultats scolaires faibles

O_1 = statut socio-économique supérieur

O_2 = statut socio-économique moyen

O_3 = statut socio-économique inférieur

A_1 = aspirations scolaires élevées

L'examen du tableau 6.29 montre que l'effet du statut socio-économique en termes de chances relatives sur les aspirations scolaires élevées est

de 2.1 = $\frac{[63]}{[30]}$ chez les élèves qui ont d'excellents résultats scolaires,

de 4 = $\frac{[44]}{[11]}$ chez les élèves qui ont des résultats scolaires moyens et

de 3.57 > $\frac{(25)}{(7)}$ chez les élèves qui ont des résultats scolaires faibles.

Par ailleurs, l'effet de la réussite scolaire sur les aspirations scolaires élevées est de 2.52 dans la strate sociale supérieure, de 4.50 dans la strate sociale moyenne et de 4.28 dans la strate sociale inférieure. (tableau 6.30). Les résultats de cette analyse signifient que lorsque la réussite scolaire est excellente, les élèves de position sociale supérieure comparativement aux élèves de position sociale inférieure, ont seulement 2.1 fois plus de chances d'avoir des aspirations scolaires élevées. Lorsque la réussite scolaire est moyenne les élèves de position sociale supérieure, comparés aux élèves de position sociale inférieure ont par contre 4 fois plus de chances d'avoir des aspirations scolaires élevées, et presqu'autant de chances lursque la réussite scolaire est faible.

De façon réciproque, lorsque la position sociale est élevée, les jeunes qui ont une réussite scolaire excellente, comparés à ceux qui ont une réussite scolaire faible, possèdent seulement 2.52 fois plus de chances d'avoir des aspirations scolaires élevées. Mais lorsque la position sociale est moyenne ou inférieure ces chances sont respectivement de 4.50 et de 4.28 pour les élèves excellents comparés aux élèves faibles.

Il ressort de l'analyse qui précède qu'il existe un phénomène d'interaction, en termes de chances relatives, entre le statut socio-économique, la réussite scolaire et les aspirations scolaires. L'effet de la position sociale en termes de chances relatives sur les aspirations scolaires est faible lorsque la réussite scolaire est excellente, mais fort lorsque la réussite scolaire est moyenne ou faible. En fait dans le premier cas (résultats scolaires excellents) les élèves de position sociale supérieure ont seulement 2.1 fois plus de chances que les élèves de position sociale inférieure d'avoir des aspirations de niveau universitaire. Par contre, dans le deuxième cas (résultats scolaires moyens) et le troisième cas (résultats scolaires faibles), les élèves de position sociale supérieure ont respectivement 4 fois et 3.57 fois plus de chances que les élèves de position sociale inférieure de vouloir aller à l'université.

Autrement dit, les chances qu'ont les élèves d'origine sociale supérieure et d'origine sociale inférieure de nourrir des aspirations scolaires élevées se rapprochent lorsque la réussite scolaire est satisfaisante.

mais ces chances s'éloignent lorsque la réussite est moins satisfaisante. En conclusion, nous pouvons dire que ces résultats d'analyse confirment la cinquième hypothèse de recherche.

Cependant, il est intéressant d'ajouter que l'effet de la position sociale en termes de chances relatives est grand dans deux cas à la fois, c'est-à-dire lorsque les résultats scolaires sont moyens et faibles.

6.4.3 Statut socio-économique, voie d'apprentissage et aspirations scolaires

La voie d'apprentissage scolaire qui est une variable scolaire déterminant la position scolaire des élèves en fonction de leur performance antérieure en mathématiques se présente dans le modèle d'analyse comme un facteur discriminant susceptible de modifier de façon substantielle la dépendance des aspirations scolaires du statut socio-économique. C'est dans ce sens que nous avons formulé la sixième hypothèse de recherche qui s'énonce ainsi. Le statut socio-économique exerce une influence différentielle sur les aspirations scolaires des élèves selon leur voie d'apprentissage. Cette influence est plus grande sur les ambitions scolaires des élèves en voie allégée que sur celles des élèves classés en voie enrichie ou régulière.

Lorsqu'on se situe dans le sens des chances relatives des élèves de position sociale supérieure et de position sociale inférieure, est-ce que les données disponibles confirment cette proposition hypothétique? Pour répondre à cette question, analysons le tableau 6.31 présentant les relations entre le statut socio-économique, la voie d'apprentissage et les aspirations scolaires (niveau universitaire).

A l'examen de ce tableau, on observe que la relation entre le statut socio-économique et le niveau d'aspirations scolaires demeure significative quelle que soit la voie d'apprentissage des élèves. Ainsi, à voie d'apprentissage identique, le pourcentage des élèves qui aspirent à poursuivre leurs études jusqu'à l'université est plus élevé dans le statut socio-économique supérieur que le statut socio-économique inférieur.

Tableau 6.31

Pourcentage des élèves aspirant à poursuivre leurs études jusqu'à l'université selon le statut socio-économique et la voie d'apprentissage

Statut économique	Voie d'apprentissage					
	Enrichie[1]	N	Régulière[2]	N	Allégée[3]	N
Supérieur	55	(235)	31	(130)	14	(59)
Moyen	40	(390)	19	(310)	9	(182)
Inférieur	28	(439)	10	(508)	6	(344)

1. $X^2 = 67.94$; 4 d.l.; $p = 0.00$; $V = 0.17$
2. $X^2 = 49.32$; 4 d.l.; $p = 0.00$; $V = 0.16$
3. $X^2 = 13.21$; 4 d.l.; $p = 0.01$; $V = 0.10$

Dans la voie enrichie on note par exemple que 55% des élèves de position sociale élevée ont l'intention d'aller à l'université comparativement à 40% et 28% dans la position sociale moyenne et basse et à l'autre extrême, 14% des élèves de position sociale supérieure seulement contre respectivement 9% et 6% de positions sociales moyenne et basse. Pour le rythme d'apprentissage régulier ces pourcentages sont, du sommet de la hiérarchie sociale au bas, de 31%, 19% et 10%.

Comment se présentent ces données lorsqu'on se situe sur le plan des chances relatives qu'ont les élèves d'avoir des aspirations de niveau universitaire? Les réponses à cette interrogation sont présentées dans les tableaux ci-dessous.

Tableau 6.32

Effet du statut socio-économique d'origine en termes de chances relatives sur le niveau d'aspirations scolaires selon la voie d'apprentissage (V_1, V_2, V_3)

		A_1		
		V_1	V_2	V_3
O	$\frac{O_1}{O_3}$	1.96	2.1	2.33

Tableau 6.33

Effet de la voie d'apprentissage en termes de chances relatives sur le niveau d'aspirations scolaires selon le statut socio-économique

A_1

	O_1	O_2	O_3
$V = \frac{V_1}{V_3}$	3.9	4.44	4.66

Remarques:

V = voie d'apprentissage

V_1 = voie enrichie

V_2 = voie régulière

V_3 = voie allégée

Le tableau 6.32 montre que l'effet du statut socio-économique d'origine en termes de chances relatives sur le niveau d'aspirations scolaires élevées est:

de 1.96 soit environ de 2 dans la voie enrichie,
de 3.1 dans la voie régulière et
de 2.33 dans la voie allégée.

Par ailleurs, l'effet de la voie d'apprentissage (tableau 6.33) en termes de chances relatives sur le niveau des aspirations scolaires élevées est:

de 3.9 soit environ de 4 dans la position sociale supérieure,
de 4.44 dans la voie régulière et
de 4.66 dans la voie allégée.

Les résultats de cette analyse signifient qu'en voie enrichie les élèves de position sociale supérieure ont seulement 2 fois plus de chances que les élèves de position sociale inférieure d'avoir des aspirations de niveau universitaire. En voie régulière les élèves d'origine sociale supérieure comparés aux élèves d'origine sociale inférieure ont par contre 3.1 fois plus de chances de vouloir aller à l'université. En voie allégée, les premiers ont par rapport aux seconds 2.33 fois plus de chances de vouloir aller à l'université.

Autrement dit, lorsque les élèves sont inscrits dans le rythme enrichi ou dans le rythme allégé, les chances relatives des élèves favorisés et des élèves défavorisés (socialement) de nourrir des ambitions scolaires élevées se rapprochent, mais lorsqu'ils sont inscrits en voie régulière les chances relatives des premiers augmentent de façon appréciable par rapport à celles des seconds. Ce qui veut dire, en dernière analyse, que l'effet de l'origine sociale en termes de chances relatives sur le niveau des aspirations scolaires des jeunes est faible dans la voie enrichie et la voie allégée, mais fort dans la voie régulière.

Par ailleurs, les résultats concernant l'effet de la voie d'apprentissage à l'intérieur de chaque strate sociale se lisent de la façon suivante. Dans la strate sociale supérieure les chances relatives des élèves du rythme enrichi par rapport aux élèves du rythme allégé de vouloir poursuivre leurs études jusqu'à l'université sont d'environ 4. Dans la strate sociale moyenne les chances relatives qu'ont les élèves de la voie enrichie par rapport à ceux de la voie allégée de vouloir aller à l'université sont de 4.4. Dans la strate sociale basse les uns comparativement aux autres ont pratiquement 5 fois plus de chances d'avoir des aspirations de niveau universitaire.

Autrement dit, l'effet de la voie d'apprentissage en termes de chances relatives sur le niveau des aspirations scolaires des jeunes est important lorsque la position sociale est élevée, relativement important lorsqu'elle est moyenne et très important lorsque la position sociale est basse.

En conclusion de cette analyse nous pouvons dire qu'il existe un certain effet d'interaction en termes de chances relatives entre l'origine sociale, la voie d'apprentissage et les aspirations scolaires. Mais eu égard à notre hypothèse de recherche (6º) il importe de noter que les résultats obtenus ne vont pas exactement dans le sens des relations prévues entre les variables. En fait, nous avons constaté que l'effet de l'origine sociale en termes de chances relatives sur les aspirations scolaires est plutôt fort : voie régulière (mais pas en voie allégée comme énoncé dans l'hypothèse) et faible en voie enrichie et en voie allégée.

Nous terminons ainsi l'analyse des données concernant l'élaboration de la relation initiale entre le statut socio-économique d'origine et les aspirations scolaires. Mais le cadre théorique nous a appris que dans le

processus des aspirations scolaires, l'insertion de la personnalité dans le milieu social et scolaire dépend aussi des mêmes variables de contrôle. Les prochaines sections seront précisément consacrées à l'étude de la relation entre l'estime de soi et les aspirations scolaires lorsqu'on y introduit respectivement les variables sexe, réussite scolaire et voie d'apprentissage.

6.4.4 Estime de soi, sexe et aspirations scolaires

Le sexe pour les raisons que nous avons déjà évoquées tout au long de ce travail se présente comme une variable susceptible de changer les relations entre l'estime de soi et les aspirations scolaires. C'est dans ce sens que nous avons formulé la septième hypothèse de recherche qui s'énonce comme suit: l'estime de soi exerce une influence plus grande sur les aspirations scolaires des filles que sur celles des garçons. Est-ce que les données disponibles vont dans ce sens lorsqu'on considère les chances relatives des élèves?

Arrêtons-nous au tableau 6.34 pour voir la structure générale qu'elle présente sur les relations entre les trois variables.

Tableau 6.34

Pourcentage des élèves aspirant à poursuivre leurs études jusqu'à l'université selon l'estime de soi et le sexe

Estime de soi	Sexe			
	Garçons[1]	N	Filles[2]	N
Forte	39	(289)	29	(286)
Moyenne	27	(868)	17	(1072)
Faible	24	(202)	12	(371)

1. $X^2 = 18.73$; 4 d.l.; $p = 0.00$; $V = 0.08$
2. $X^2 = 41.60$; 4 d.l.; $p = 0.00$; $V = 0.11$

On constate que la relation entre l'estime de soi et les aspirations scolaires demeure significative lorsque l'on fait intervenir la variable sexe. Ainsi, 39% des garçons ayant une forte estime de soi veulent aller à l'université (comparativement à 27% de ceux qui ont une estime de soi moyenne et à 24% de ceux qui ont une faible estime de soi).

Chez les filles, la proportion des aspirantes aux études universitaires est de 29% dans le cas de celles qui ont une forte estime de soi et seulement de 12% dans le cas de celles qui ont une faible estime de soi.

Comment se présentent ces données lorsqu'on les traduit, à partir des ratios, en termes de chances relatives? Les tableaux 6.35 et 6.36 nous montrent les chances relatives des élèves d'avoir des aspirations scolaires élevées en fonction de l'estime de soi et du sexe.

Tableau 6.35

Effet de l'estime de soi en termes de chances relatives sur le niveau d'aspirations scolaires selon le sexe

	A_1	
	S_1	S_2
$\frac{E_1}{E_3}$	1,62	2,4

Tableau 6.36

Effet du sexe en termes de chances relatives sur le niveau d'aspirations scolaires selon l'estime de soi (E_1, E_2, E_3)

	A_1		
	E_1	E_2	E_3
$\frac{S_1}{S_2}$	1,34	1,6	2

Remarques:

E = estime de soi
E_1 = estime de soi forte
E_2 = estime de soi moyenne
E_3 = estime de soi faible

Les tableaux 6.35 et 6.36 se lisent comme suit:

L'effet de l'estime de soi sur les aspirations scolaires élevées en termes de chances relatives est:

de 1.62 chez les garçons et
de 2.4 chez les filles.

D'un autre côté l'effet du sexe sur les aspirations scolaires élevées est respectivement:

de 1.34 lorsque les élèves ont une forte estime de soi,
de 1.62 lorsqu'ils ont une estime de soi moyenne et
de 2 lorsqu'ils ont une faible estime de soi.

Ce qui signifie que les garçons qui ont une forte estime de soi possèdent, comparativement aux garçons qui ont une faible estime de soi, 1.62 fois plus de chances de vouloir aller à l'université. D'autre part, les filles ayant une forte estime de soi, comparées à celles ayant une faible estime de soi, possèdent 2.4 fois plus de chances de nourrir des aspirations scolaires élevées.

Par ailleurs, lorsque les élèves ont un haut degré d'estime de soi, les garçons ont, par rapport aux filles, 1.34 fois plus de chances d'avoir des aspirations scolaires élevées. Lorsqu'ils ont une confiance en soi moyenne les premiers ont, comparativement aux secondes, 1.6 fois plus de chances d'avoir des aspirations scolaires élevées. Quand les élèves possèdent un bas degré d'estime de soi les garçons ont, par rapport aux filles, 2 fois plus de chances d'avoir des aspirations de niveau universitaire.

Autrement dit, les chances relatives que possèdent les élèves à forte estime de soi par rapport aux élèves à faible estime de soi d'avoir des aspirations scolaires élevées, se rapprochent dans le cas des garçons mais augmentent dans le cas des filles. Par ailleurs, les chances relatives

des garçons par rapport aux filles de nourrir des aspirations scolaires élevées sont moindres lorsque les deux groupes d'élèves ont un haut degré d'estime de soi, mais sont importantes lorsqu'ils ont un bas degré d'estime de soi. On déduit alors de cette analyse qu'il existe un effet d'interaction en termes de chances relatives entre l'estime de soi, les aspirations scolaires et le sexe. Ces résultats confirment notre hypothèse de recherche (7e) en ce sens que l'effet de l'estime de soi est plus grand sur les aspirations scolaires des filles que sur celles des garçons.

6.4.5 Estime de soi, aspirations scolaires et résultats scolaires

La 8e hypothèse stipule que l'estime de soi exerce une influence plus grande sur les aspirations scolaires des élèves faibles que sur celles des élèves excellents. Comment se présentent maintenant les relations entre l'estime de soi et les aspirations scolaires lorsqu'on fait intervenir la variable réussite scolaire?

Le tableau 6.37 présentant les relations entre ces trois variables montre que le lien entre estime de soi et aspirations scolaires demeure significatif lorsqu'on contrôle sur la réussite scolaire.

Tableau 6.37

Pourcentage des élèves aspirant à poursuivre jusqu'à l'université selon l'estime de soi et les résultats scolaires

Estime de soi	Résultats scolaires					
	Excellents[1]	N	Moyens[2]	N	Faibles[3]	N
Forte	54	(218)	29	(212)	14	(160)
Moyenne	40	(516)	20	(752)	10	(726)
Faible	29	(114)	19	(1173)	7	(266)

1. X^2 = 22.79; 4 d.l.; p = 0.00; V = 0.12
2. X^2 = 9.61; 4 d.l.; p = 0.00; V = 0.06
3. X^2 = 9.47; 4 d.l.; p = 0.05; V = 0.06

Une analyse plus détaillée des données montre que les élèves excellents à fort degré d'estime de soi veulent plus aller à l'université que les élèves excellents à faible degré d'estime de soi: 54% contre 29%. Chez les élèves moyens 29% des jeunes à forte estime de soi ont des ambitions de niveau universitaire comparativement à 20% et 19% des jeunes à moyenne et faible estime de soi. Enfin, 14% des élèves faibles à forte estime de soi veulent aller à l'université contre 10% des élèves également mais à moyenne estime de soi et 7% à faible degré d'estime de soi.

En termes de chances relatives, ces données se présentent comme suit dans les tableaux 6.38 et 6.39 ci-dessous:

Tableau 6.38

Effet de l'estime de soi en termes de chances relatives sur les aspirations scolaires selon la réussite scolaire

A_1

	R_1	R_2	R_3
$E = \frac{E_1}{E_3}$	1.86	1.52	2

Tableau 6.39

Effet de la réussite scolaire en termes de chances relatives sur les aspirations scolaires selon l'estime de soi

A_1

	E_1	E_2	E_3
$R = \frac{R_1}{R_3}$	3.85	4	4.14

Le tableau 6.38 montre que l'effet de l'estime de soi en termes de chances relatives sur les aspirations scolaires est:

de 1.82 soit environ de 2 lorsque les élèves ont d'excellents résultats scolaires.

de 1.52 lorsqu'ils ont des résultats scolaires moyens et
de 2 lorsqu'ils ont de faibles résultats scolaires.

Par ailleurs, l'effet de la réussite scolaire sur les aspirations scolaires élevées est:

de 3.85 (ou 4) dans le cas des élèves à forte estime de soi,
de 4 également dans le cas des élèves à moyenne estime de soi et
de 4.14 dans le cas des élèves à faible estime de soi.

Les résultats de cette analyse signifient que lorsque la réussite scolaire est excellente ou mauvaise, les élèves à forte estime de soi comparativement aux élèves à faible estime de soi ont 2 fois plus de chances d'avoir des aspirations scolaires élevées. Lorsque la réussite scolaire est moyenne, les élèves à forte estime de soi, comparés aux élèves à faible estime de soi, ont seulement 1.52 (une fois et demi) plus de chances d'avoir des aspirations scolaires élevées.

Ce qui veut dire que l'effet de l'estime de soi sur les aspirations scolaires en termes de chances relatives semble important lorsque la réussite scolaire est excellente ou mauvaise, mais moindre lorsque la réussite est régulière. Car les chances relatives qu'ont les élèves à forte estime de soi par rapport aux élèves à faible estime de soi augmentent quand les résultats scolaires sont excellents ou mauvais, mais se rapprochent quand les résultats scolaires sont réguliers.

Par ailleurs, lorsque l'estime de soi est forte, les jeunes qui ont de très bons résultats scolaires, comparés à ceux qui ont de mauvais résultats, possèdent environ 4 fois plus de chances d'avoir des aspirations scolaires élevées. Mais lorsque l'estime de soi est moyenne ou faible ces chances sont respectivement de 4 et 4.14 pour les élèves excellents comparés aux élèves faibles.

Ce qui signifie que l'effet de la réussite scolaire sur les aspirations scolaires est important quel que soit le degré d'estime de soi. Il ressort de l'analyse qui précède qu'il existe un phénomène d'interaction complexe, en termes de chances relatives, entre l'estime de soi, les résultats et les aspirations scolaires. Les données montrent, conformément à notre hypothèse de recherche (H8) que l'effet de l'estime de soi sur les aspirations scolaires est grand dans le cas des élèves faibles, mais

contrairement à la même hypothèse cet effet est également important dans le cas des élèves excellents et moindre quand les élèves ont des résultats scolaires moyens. Il semble donc exister des relations cumulatives et complexes entre estime de soi, réussite et aspirations scolaires.

6.4.6 Estime de soi, aspirations scolaires et voie d'apprentissage

La neuvième hypothèse stipule que l'impact de l'estime de soi est plus élevé dans la voie allégée que dans la voie enrichie. Est-ce que les données vont dans le même sens lorsqu'on se situe du point de vue des chances relatives?

L'examen du tableau 6.40 qui présente les relations entre l'estime de soi, la voie d'apprentissage et les aspirations scolaires, révèle que l'association initiale demeure significative seulement dans deux catégories de la variable de contrôle voie d'apprentissage, c'est-à-dire dans la voie enrichie et la voie régulière.

Tableau 6.40

Pourcentage des élèves aspirant à poursuivre leurs études jusqu'à l'université selon l'estime de soi et la voie d'apprentissage

Estime de soi	Voie d'apprentissage					
	Enrichie[1]	N	Régulière[2]	N	Allégée[3]	N
Forte	47	(262)	22	(165)	10	(81)
Moyenne	39	(657)	13	(632)	7	(434)
Faible	24	(184)	17	(202)	5	(121)

1. $X^2 = 3.99$; 4 d.l.; $p = 0.00$; $V = 0.12$
2. $X^2 = 9.77$; 4 d.l.; $p = 0.04$; $V = 0.06$
2. $X^2 = 3.18$; 4 d.l.; $p = 0.52$; $V = 0.05$

On observe que dans la voie enrichie 47% des élèves à forte estime de soi veulent poursuivre leurs études à l'université comparativement à 39% à moyenne estime de soi et 24% des élèves à faible estime de soi. Dans la voie régulière on constate que seulement 22% des élèves à forte estime de

soi veulent aller à l'université contre respectivement 13% à moyenne estime de soi et 17% à faible estime de soi.

Nous présentons maintenant ces données en termes de chances relatives dans les tableaux 6.41 et 6.42 ci-dessous.

Tableau 6.41

Effet de l'estime de soi en termes de chances relatives sur les aspirations scolaires selon le rythme enrichi et régulier

	A_1	
	V_1	V_2
$E = \frac{E_1}{E_3}$	1.95	1.3

Tableau 6.42

Effet de la voie d'apprentissage en termes de chances relatives sur les aspirations scolaires selon l'estime de soi

	A_1		
	E_1	E_2	E_3
$V = \frac{V_1}{V_2}$	2.1	3	1.4

Le tableau 6.41 nous montre que l'effet de l'estime de soi en termes de chances relatives sur les aspirations scolaires élevées est:

de 1.95 soit environ de 2 dans la voie enrichie et

de 1.3 dans la voie régulière.

Par ailleurs l'effet de la voie d'apprentissage sur les aspirations scolaires élevées est:

de 2.1 dans le cas des élèves à forte estime de soi.

de 3 dans le cas des élèves à moyenne estime de soi et de 1.4 dans celui des élèves à faible degré d'estime de soi.

Les résultats de cette analyse signifient que dans la voie enrichie, les élèves à forte estime de soi comparativement aux élèves à faible estime de soi ont*2 fois plus de chances d'avoir des aspirations scolaires élevées. Dans la voie régulière les élèves à forte estime de soi, comparés aux élèves à faible estime de soi, ont seulement 1.3 fois plus de chances d'avoir des aspirations de niveau universitaire.

Ce qui signifie que l'effet de l'estime de soi sur les aspirations scolaires en termes de chances relatives est grand dans la voie enrichie et moindre dans la voie régulière, puisque les chances qu'ont les élèves à haut degré de confiance en soi par rapport aux élèves à bas degré d'estime de soi augmentent dans le rythme enrichi, mais se rapprochent ou diminuent dans la voie régulière.

Par ailleurs, lorsque l'estime de soi est forte, les jeunes qui sont dans la voie enrichie, comparés à ceux de la voie régulière, ont 2.1 fois plus de chances d'avoir des aspirations scolaires élevées. Mais lorsque la confiance en soi est moyenne les élèves du rythme enrichi, comparés à ceux du rythme régulier ont 3 fois plus de chances de nourrir des aspirations scolaires de niveau universitaire. Lorsque la confiance en soi est faible ces chances sont de 1.4 pour les élèves de la voie enrichie par rapport à ceux de la voie régulière.

Autrement dit, l'effet de la voie d'apprentissage sur les aspirations scolaires en termes de chances relatives est relativement important lorsque l'estime de soi est forte, très important lorsque l'estime de soi est moyenne et peu important quand l'estime de soi est faible. Car les chances relatives des élèves en voie enrichie par rapport aux élèves en voie régulière de nourrir des aspirations scolaires élevées sont grandes lorsque l'estime de soi est forte ou moyenne, mais moindre lorsque l'estime de soi est faible. Dans ce cas on peut regrouper les deux premières catégories (forte et moyenne) de l'estime de soi, puisque l'effet de la voie est pratiquement le même dans chacune de ces deux catégories.

En conclusion, il ressort de cette analyse qu'il existe un effet d'interaction en termes de chances relatives entre l'estime de soi, le

rythme d'apprentissage et les aspirations scolaires. Mais contrairement à l'hypothèse de recherche (9e), les données montrent que l'effet de l'estime de soi sur les aspirations scolaires est plus grand dans la voie enrichie que dans la voie régulière.

6.5 Synthèse et interprétation des résultats: rationalité des acteurs et aspirations scolaires

Au terme de cette analyse de données relatives aux relations entre le statut socio-économique et les aspirations scolaires selon respectivement le sexe, la réussite scolaire et la voie d'apprentissage d'une part, puis entre l'estime de soi et les aspirations scolaires selon les mêmes variables de contrôle d'autre part, il convient d'abord de rappeler brièvement le modèle théorique qui oriente cette recherche, de faire ensuite la synthèse des résultats obtenus et enfin de les interpréter à la lumière du modèle.

On se rappellera que dans l'élaboration du cadre d'analyse de cette étude, l'aspiration a été définie comme une orientation à l'action qui vise une finalité et, en conséquence, suppose une intentionnalité de la part de l'acteur social. C'est dans ce sens que l'aspiration scolaire a été définie sous sa dimension psycho-sociale comme une orientation à l'action (la demande d'éducation) exprimée par les élèves et/ou leur famille. C'est dans ce sens également que nous avons dit que l'aspiration peut être considérée comme un phénomène résultant d'un processus intentionnel durant lequel les acteurs se rendent compte plus ou moins clairement des contraintes internes et externes qui limitent leur possibilité d'orientation à l'action.

Dès lors, nous avons mis en jeu des acteurs sociaux dotés d'une certaine rationalité et qui, dans leurs aspirations réalistes cherchent à servir leurs propres intérêts par une évaluation des coûts/risques/bénéfices d'ordre économique, social et psychologique attachés au niveau de scolarité visé. Ce calcul, ils le font en référence à leur position sociale et à leur estime de soi, en tenant compte de manière plus ou moins importante de leur sexe, de leur réussite scolaire et/ou de leur voie d'apprentissage.

On admet par ailleurs que les acteurs font une relation entre niveau de scolarité et niveau de statut socio-économique avec tout ce qui s'attache à ce dernier comme revenu, avantages sociaux, prestige, etc. Mais un niveau scolaire visé n'a pas la même signification pour les individus de différentes positions sociales, car à chaque position dans le système de stratification sociale sont associés des coûts/risques/bénéfices d'ordre socio-économique et psychologique différents. Dans chaque cas le sexe, la réussite scolaire et la voie d'apprentissage ont un statut de réducteur des risques encourus. Des coûts/risques/bénéfices sociaux, économiques et psycho-sociaux différents sont également associés à ces facteurs selon le genre, le degré de succès scolaire et la position scolaire dans le système d'enseignement. La démarche théorique étant brièvement rappelée, nous en venons maintenant à la synthèse des résultats d'analyse de données concernant l'élaboration des relations initiales et à leur interprétation.

6.5.1 Statut socio-économique, sexe et aspirations scolaires: rationalité des acteurs

L'analyse des données a montré dans une première partie que la relation initiale entre la position sociale et les aspirations scolaires demeure significative lorsqu'on contrôle par la variable sexe. Mais une traduction de ces données en termes de chances relatives à partir des ratios a révélé une absence d'interaction entre ces trois variables.

Ainsi nous avons constaté que l'effet du statut socio-économique sur le niveau d'aspirations scolaires (élevées) demeure important aussi bien chez les garçons que chez les filles, de même l'effet du sexe sur les ambitions scolaires demeure important à l'intérieur de chacune des trois positions sociales (voir tableaux 6.26 et 6.27)

Puisque les chances relatives qu'ont les élèves de position sociale supérieure comparés à ceux de position sociale inférieure d'avoir des aspirations scolaires élevées, restent grandes et identiques lorsqu'on contrôle sur le sexe, nous pouvons avancer l'interprétation suivante.

Les unités familiales de position sociale supérieure comparativement à celles de position sociale inférieure ont tendance, toutes choses étant égales par ailleurs, à sous-estimer les risques d'un investissement scolaire et à en surestimer les avantages aussi bien pour leurs garçons que

pour leurs filles. Mais à l'intérieur de chaque position sociale, les garçons comparativement aux filles ont tendance à surestimer les avantages futurs d'un investissement scolaire et à en sous-estimer les risques. S'il en est ainsi, c'est probablement parce que les unités familiales préfèrent assumer les coûts sociaux et économiques d'un investissement scolaire davantage pour les garçons que pour les filles. Investir dans l'éducation d'un garçon serait-il plus profitable? Le rôle traditionnel de la femme et de l'homme dans la société et au sein de la famille serait-il le facteur qui orienterait cette rationalité? Ce sont là quelques questions que l'on peut poser devant ces résultats d'analyse.

6.5.2 Statut socio-économique, réussite et aspirations scolaires: rationalité des acteurs

Lorsque nous avons contrôlé la relation originale entre la position sociale et les aspirations scolaires par les résultats scolaires des élèves, nous avons constaté que cette association demeure significative dans les trois catégories, c'est-à-dire quand la réussite scolaire est excellente, moyenne et faible.

Lorsque ces données sont présentées en termes de chances relatives, nous avons pu observer une structure interactionnelle entre les trois variables. C'est ainsi que nous avons noté avec intérêt que l'effet de la position sociale sur les aspirations scolaires est moindre quand les résultats scolaires sont excellents et grand lorsque les résultats sont moyens et/ou faibles. De manière réciproque, l'effet de la réussite sur les ambitions scolaires est faible dans la strate sociale supérieure et fort dans les strates sociales moyenne et inférieure.

Autrement dit, lorsque les élèves de position sociale inférieure obtiennent de bons résultats scolaires, leurs chances d'avoir des aspirations scolaires élevées se rapprochent de celles des élèves de position sociale supérieure ou bien l'écart qui sépare les seconds et les premiers en termes de chances diminuent. Mais lorsque les élèves de position sociale inférieure ont des résultats scolaires moyens et/ou faibles, leurs chances d'avoir des aspirations sculaires élevées s'éloignent considérablement de celles des élèves de position sociale supérieure (voir tableaux 6.29 et 6.30).

S'il en est ainsi c'est parce que les élèves et/ou leurs parents font un certain calcul en se basant sur le facteur réussite scolaire qui est l'indicateur d'appréciation des risques d'échec dans un investissement scolaire. Dans cette évaluation ils se réfèrent bien sûr à leur position sociale en termes de coûts/risques/bénéfices anticipés.

Ainsi, les résultats de notre analyse peuvent être interprétés de la façon suivante. Les unités familiales de position sociale inférieure dont les ressources sont faibles n'envisagent fortement l'éventualité d'un investissement scolaire, c'est-à-dire par exemple encourager leurs enfants à faire des études universitaires, que si les chances de succès (estimées à partir de la réussite scolaire) sont excellentes. En effet, les bons résultats scolaires semblent compenser les dépenses économiques supplémentaires que nécessitent les études supérieures. Dans ce cas, les élèves et/ou leurs unités familiales sous-estiment les coûts d'ordre socio-économique, minimisent les risques, mais surestiment les avantages d'ordre social, économique d'un investissement scolaire.

Mais lorsque les chances de réussite sont moyennes ou faibles (réussite scolaire moyenne ou faible) les unités familiales de position sociale inférieure n'encouragent pas leurs enfants à faire des études universitaires. En effet, pour ces familles il s'agit là de difficultés scolaires sérieuses qu'aucun investissement économique ne peut compenser. Dès lors, les élèves et leurs parents ont tendance à surestimer les risques d'un investissement scolaire de même que les coûts sociaux et économiques qui y sont attachés. Quant aux avantages, ils ont tendance à les sous-estimer.

Les unités familiales de position sociale supérieure ont de façon générale la capacité de supporter les coûts supplémentaires qu'exigent les études supérieures et de prendre en conséquence les risques d'un investissement dans certaines situations scolaires difficiles. Ainsi lorsque la réussite scolaire est bonne, elles sous-estiment grandement les risques et les coûts sociaux et économiques d'un investissement scolaire. Les avantages sociaux et économiques dans ce cas sont considérés comme "normaux", puisque les enfants ont la chance de conserver la position sociale de leurs parents. Mais quand la réussite scolaire est moyenne ou faible, les familles favorisées tenteront de compenser les difficultés scolaires par des coûts supplémentaires (cours particuliers, fréquentation possible

d'une école privée). Dans ce cas les élèves et/ou les parents surestiment les désavantages sociaux et économiques d'un échec scolaire, en minimisent les coûts et en surestiment les risques.

6.5.3 Statut socio-économique, voie d'apprentissage et aspirations scolaires: rationalité des acteurs

Les résultats d'analyse ont montré que la relation initiale entre l'origine sociale et les aspirations scolaires reste significative quelle que soit la catégorie de la voie d'apprentissage. L'analyse en termes de chances relatives a mis en évidence un certain effet d'interaction entre ces trois variables. Ainsi, nous avons pu constater que l'effet de l'origine sociale sur les aspirations scolaires est important dans la voie régulière et moindre dans la voie enrichie et dans la voie allégée. Mais l'effet de la voie est plus ou moins important selon que l'on considère la position sociale basse, moyenne ou élevée (tableaux 6.32 et 6.33).

Ces résultats suggèrent que les élèves ont une certaine connaissance de la signification de leur rythme d'apprentissage en termes de cheminement dans le système scolaire. On sait que le rythme enrichi favorise par ses normes et ses pratiques pédagogiques un cheminement scolaire dans la section générale et offre ainsi à sa clientèle les possibilités de faire des études de formation générale au CEGEP et d'aller plus tard à l'université. C'est selon cette logique interne de cette structure pédagogique qu'est le rythme d'apprentissage que les élèves semblent exprimer leurs ambitions scolaires.

Ainsi quelle que soit leur position sociale, dès que les élèves sont en voie enrichie, ils ont tendance à sous-estimer les risques d'un investissement scolaire, à en minimiser les coûts d'ordre économique et à surestimer les bénéfices futurs d'ordre social et économique qui s'y rattachent. Pour les élèves de position sociale inférieure, par exemple, la voie enrichie compense largement les coûts économiques supplémentaires, le cheminement dans la section générale est assurée tout le long du cursus scolaire et cela constitue certainement une "possibilité de mobilité sociale future". Pour les élèves de position sociale supérieure il s'agit d'un cheminement "normal" et une grande possibilité de rester dans leur strate sociale. Les élèves acquièrent ainsi une certaine autonomie vis-à-vis de leur milieu social d'origine.

Mais dès que les élèves de position sociale supérieure et de position sociale inférieure sont dans la voie allégée, les unités familiales et/ou eux-mêmes semblent comprendre par ailleurs que les chances de faire des études universitaires sont presque inexistantes. Cette voie d'apprentissage n'offre pas cette possibilité. En conséquence, on peut comprendre qu'ils aient tendance à surestimer les risques d'un investissement scolaire, à en sous-estimer les avantages. De plus, les unités familiales, quelle que soit leur position sociale, ne sont pas prêtes à en assumer les coûts économiques.

Enfin lorsque les élèves sont dans la voie régulière, les unités familiales de position sociale agissent en sorte d'éviter le "pire" c'est-à-dire d'éviter une démotion sociale trop grande. Quant aux familles de position sociale inférieure, elles agissent de façon à profiter de cette "chance" c'est-à-dire de connaître plus tard une certaine mobilité sociale. La voie régulière permet, du reste, des études de formation générale au CEGEP et éventuellement des études universitaires. Elle permet, bien sûr aussi, des études de formation professionnelle.

En dernière analyse, le rythme d'apprentissage défini comme une variable particulière de stratification scolaire joue un rôle de socialisation et "d'homogénéisation des comportements et des attentes des élèves" au même titre que les sections principalement étudiées par Cherkaoui (1979). C'est ainsi que les données révèlent que le rythme d'apprentissage semble "façonner" les élèves en fonction des normes de l'école et cela indépendamment de leur statut socio-économique. En effet, nous avons vu que quelle que soit leur position sociale, les élèves de la voie enrichie ou de la voie allégée se ressemblent dans leur désir et vouloir face à l'école.

En conclusion de toute l'interprétation qui précède, nous pouvons dire que la voie d'apprentissage paraît être, pour les élèves et/ou pour les unités familiales un indicateur d'appréciation des risques d'un investissement scolaire plus important que la réussite scolaire et beaucoup plus important que le sexe; la voie d'apprentissage semble même plus importante (en termes de chances relatives offertes aux élèves d'avoir des aspirations scolaires élevées) que le statut socio-économique d'origine.

6.5.4 Estime de soi, sexe et aspirations scolaires: rationalité des acteurs

L'analyse des données a montré que l'association entre sexe et aspirations scolaires demeure significative lorsqu'on fait intervenir la variable estime de soi. Par ailleurs, l'analyse de ces données en termes de chances relatives nous a permis de mettre en évidence un phénomène d'interaction entre ces trois facteurs. C'est ainsi que nous avons constaté avec intérêt que l'impact de l'estime de soi est plus fort sur les aspirations scolaires des filles que sur celles des garçons. Cet effet est justement très marqué lorsque les filles ont une faible estime de soi. Ainsi donc, être de sexe féminin et avoir en plus un faible degré d'estime de soi semble constituer une condition qui ne favorise pas l'expression des hautes ambitions scolaires. Mais une forte estime de soi paraît constituer une condition "maximale" qui permet aux filles d'avoir des aspirations scolaires élevées. Par ailleurs chez les garçons une forte estime de soi, tout en constituant une condition "minimale" semble favoriser encore davantage l'orientation à demander des études universitaires, c'est-à-dire l'expression des aspirations scolaires élevées. En d'autres mots, un haut degré d'estime de soi semble favoriser moins l'expression de hautes aspirations scolaires chez les filles mais davantage chez les garçons.

Dans la perspective de la théorie de la rationalité de l'acteur, ces résultats peuvent être interprétés de la façon suivante. Lorsque les élèves des deux sexes ont un faible degré d'estime de soi, les filles, comparativement aux garçons, sont plus portées à surévaluer les risques et les coûts d'ordre psychologique d'un investissement scolaire. Parallèlement, elles ont, beaucoup plus que les garçons, tendance à sous-évaluer les bénéfices d'ordre psychologique à retirer d'un investissement scolaire. Pour peu que l'estime de soi entre dans la dynamique des aspirations scolaires, on peut supposer que les filles à faible degré d'estime de soi comparées aux garçons à faible degré d'estime de soi, paraissent plus réalistes dans leurs ambitions scolaires. A quoi bon avoir des ambitions scolaires post-secondaires lorsqu'on sait qu'on n'est pas en mesure de faire des sacrifices d'ordre psychologique pour les réaliser? A quoi bon également faire des sacrifices outre mesure pour entretenir des aspirations scolaires post-secondaires lorsqu'on sait qu'un niveau de scolarité moins élevé est largement suffisant pour assurer notre intégration sociale?

Voilà autant de questions auxquelles les filles à faible degré d'estime de soi, pour peu qu'elles soient des acteurs sociaux intentionnels auraient probablement répondu dans leur demande réaliste d'éducation en termes d'aspirations scolaires.

Mais lorsque les élèves des deux sexes ont un haut degré de confiance en soi les garçons, comparativement aux filles, sont plus portés à sous-estimer les risques et les coûts d'ordre psychologique d'une année supplémentaire d'études, et à surestimer les bénéfices d'ordre psychologique à retirer d'un investissement scolaire. En conséquence, ils ont tendance, beaucoup plus que les filles, à nourrir de hautes aspirations scolaires, c'est-à-dire à vouloir faire des études universitaires. Tout se passe comme si les garçons qui s'estiment positivement sont plus portés, comparés aux filles, à exploiter au maximum leur personnalité en minimisant les risques d'échecs scolaires et à demander une scolarisation plus poussée. On peut également penser que les garçons espèrent, beaucoup plus que les filles, retirer des bénéfices psychologiques importants attachés au statut social correspondant à un niveau d'études universitaires.

6.5.5 Estime de soi, réussite scolaire et aspirations scolaires: rationalité des acteurs

La relation initiale entre estime de soi et aspirations scolaires est restée significative lorsqu'on a fait intervenir les résultats scolaires. L'analyse des données en termes de chances relatives à partir des "ratios" nous a permis de repérer une structure interactionnelle complexe entre les trois variables. Cette structure statistique a montré que lorsque la réussite scolaire est excellente et/ou faible l'estime de soi exerce une grande influence sur le niveau des aspirations scolaires, mais une influence moindre lorsque la réussite scolaire est moyenne.

Dans les deux premiers cas, tout se passe comme si les élèves à forte confiance en soi tendent (paradoxalement) par rapport aux élèves à faible estime de soi à surestimer les coûts et les risques psychologiques d'un investissement scolaire, mais à en sous-estimer les avantages d'ordre psychologique. Dans le second cas, tout se passe comme si les élèves à forte confiance en soi tendent (de manière paradoxale) par rapport aux autres à sous-estimer les coûts et les risques d'ordre psychologique d'un

investissement scolaire, mais à en surestimer les bénéfices. Ce paradoxe peut être probablement levé si on suppose l'existence des effets cumulatifs éventuels de la réussite scolaire et de l'estime de soi. Car nous avons vu dans le cadre d'analyse que ces deux variables peuvent être à la fois "cause" et "effet". Mais la logique de notre cadre conceptuel nous a conduit à présumer que dans cette recherche l'estime de soi est "cause" de la réussite scolaire. Les résultats d'analyse nous amènent à reposer la difficile question des relations entre ces deux variables.

6.5.6 Estime de soi, voie d'apprentissage et aspirations scolaires: rationalité des acteurs

La relation originale entre estime de soi et aspirations scolaires est demeurée significative seulement dans les catégories enrichie et régulière lorsqu'on a introduit la variable voie d'apprentissage. L'analyse des données en termes de chances relatives nous a permis de mettre en relief un phénomène d'interaction (entre les trois variables) qui se présente comme suit.

Lorsque le rythme d'apprentissage est enrichi l'estime de soi exerce une grande influence sur les ambitions scolaires, mais une influence moindre lorsque le rythme est régulier. Nous nous retrouvons devant le même paradoxe que précédemment. Tout se passe comme si, dans la première catégorie de la voie d'apprentissage, les élèves à forte confiance en soi tendent par rapport aux élèves à faible confiance en soi à surestimer les coûts et les risques psychologiques d'un investissement scolaire, mais à en sous-estimer les avantages. Dans la deuxième catégorie, les élèves à forte confiance en soi tendent par rapport aux autres à sous-estimer les coûts et les risques psychologiques d'un investissement scolaire, mais à en surestimer les avantages. Nous sommes obligés de reposer ici également la question des liens entre l'estime de soi et le rythme d'apprentissage. Eu égard aux dernières analyses nous devons aussi nous interroger sur les relations entre la réussite scolaire et la voie d'apprentissage, car ces deux variables semblent avoir des effets similaires sur l'association initiale entre estime de soi et aspirations scolaires.

En conclusion, nous pouvons dire que la rationalité de l'homo psychologicus semble fort complexe par rapport à celle de l'homo oeconomicus et

à celle de l'homo sociologicus. C'est là une assertion à approfondir. Ainsi s'achève cette partie de la recherche consacrée à la synthèse et à l'interprétation des résultats d'analyse. Nous sommes maintenant en mesure de conclure ce long travail de recherche.

CONCLUSION

Quels sont les facteurs qui permettent d'expliquer les inégalités inter et intra-strates sociales des niveaux d'aspirations scolaires des jeunes du cours secondaire? Telle est la question principale à laquelle nous avons essayé d'apporter certains éléments de réponses dans cette recherche. Les aspirations étant en général considérées comme un phénomène à la fois individuel et social, toute tentative d'analyse et d'explication de la question posée suppose que l'on mette en jeu des facteurs sociaux et psychologiques qui entrent dans la dynamique des aspirations scolaires très particulièrement.

Nous avons donc reformulé l'interrogation de la recherche en spécifiant les variables que nous avons retenues: peut-on mieux comprendre et expliquer les inégalités inter et intra-strates sociales des niveaux d'aspirations scolaires des élèves en mettant en relation la position sociale et l'estime de soi? Quelle est l'importance relative de certains facteurs (sexe, réussite scolaire et voie d'apprentissage) dans les projets scolaires des jeunes Québécois des années 70?

La démarche de recherche devant conduire à des réponses à ces questions nous a amené dans une première partie à situer l'objet d'étude dans la problématique générale des inégalités sociales et scolaires et dans celle des principales théories élaborées en sociologie de l'éducation pour les expliquer.

Devant la portée et les limites des unes, puis devant les possibilités ou les potentialités analytiques et explicatives de certaines, nous

avons choisi de recourir à la théorie de la rationalité de l'acteur proposée par Boudon (1979, 1977, 1973) qui nous a semblé se situer dans cette dernière catégorie. Cette théorie considère les inégalités scolaires non pas comme le produit d'un déterminisme implacable, mais plutôt comme le résultat de décisions ou de "projets de décisions" des élèves et/ou de leurs unités familiales dotés d'une rationalité limitée en fonction des facteurs du contexte social et institutionnel où ils se trouvent.

Nous avons adapté cette théorie à l'étude plus particulière des inégalités d'aspirations scolaires en nous inspirant de la théorie psychosociologique des aspirations élaborées par Rocher (1976). Cette démarche nous a permis de construire un modèle théorique d'analyse dans lequel nous avons posé l'acteur comme étant un être doué d'une rationalité qui repose sur des paramètres d'ordre économique, sociologique et psychologique. En particulier, et c'est la thèse principale de cette recherche, les "projets" de décisions scolaires de l'acteur (l'élève et/ou sa famille) reposeraient sur une logique de l'estime de soi d'après laquelle la position sociale influence l'estime de soi (voir hypothèse 3^{e}). Dix-sept autres hypothèses dont huit (8) principales et neuf (9) secondaires ont été formulées à partir du modèle.

Pour confirmer ou infirmer les hypothèses nous avons travaillé avec des données de l'enquête ASOPE. Il s'agit des informations provenant d'un échantillon de 3 301 élèves de troisième année de l'enseignement secondaire (1974). Deux méthodes d'analyse ont été utilisées. La première est l'analyse tabulaire pour l'étude des relations entre deux ou trois variables. La seconde est la méthode des ratios. Elle a été utilisée dans l'élaboration de l'analyse à partir des variables de contrôle dans le but de repérer l'existence ou l'absence de structure d'interaction entre trois variables.

Les principaux résultats de recherche auxquels ont conduit l'analyse empirique et la réflexion théorique sont les suivants. Les relations prévues dans les hypothèses secondaires ont été toutes significatives. Le choix des variables de contrôle a été ainsi justifié de manière empirique. Dans l'analyse des données par rapport aux hypothèses principales, les relations entre le statut socio-économique et les

aspirations scolaires; puis entre l'estime de soi et les aspirations scolaires ont été significatives. Plus le statut socio-économique des jeunes est élevé, plus ils ont tendance à avoir des ambitions scolaires élevées et inversement. Plus l'estime de soi des jeunes est forte, plus ils ont tendance à avoir des aspirations scolaires élevées et inversement.

De manière inattendue l'hypothèse (3) qui constitue la thèse centrale de départ de cette recherche n'a pas été vérifiée par les données. En effet, nous avons constaté que la relation entre le statut socio-économique et l'estime de soi des élèves n'est pas significative. Quelques tests ont été faits afin d'expliquer empiriquement cette absence de relation statistique. Mais ces tests se sont avérés non concluants. Devant ces faits il ne nous restait plus qu'à conclure que l'estime de soi affecte de façon indépendante des origines sociales les aspirations scolaires. L'homo psychologicus semble se comporter de façon autonome de l'homo œconomicus et de l'homo sociologicus. Nous avons ensuite essayé d'interpréter ces résultats à partir de la théorie des groupes de référence.

Par ailleurs la théorie de la rationalité de l'acteur appliquée au processus même des aspirations scolaires, c'est-à-dire à l'insertion de la personnalité dans un contexte social et institutionnel donné nous a permis d'interpréter la structure de relations que représente empiriquement le modèle de base, soit l'existence d'associations entre l'origine sociale et les aspirations scolaires; entre l'estime de soi et les aspirations scolaires mais l'absence d'une association entre l'origine sociale et la confiance en soi. A la lumière de ces réflexions théoriques nous avons suggéré de nouvelles hypothèses de recherche.

L'élaboration de l'analyse à partir des variables de contrôle à l'aide de la méthode des ratios a conduit aux résultats suivants. Une structure d'interaction en terme de chances relatives a été observée: entre le statut socio-économique d'origine, la réussite scolaire et les aspirations scolaires; le statut socio-économique d'origine, la voie d'apprentissage et les ambitions scolaires. Mais il n'y a pas de relation interactionnelle entre la position sociale, le sexe et les projets scolaires des élèves.

D'un autre côté, une structure d'interaction (souvent complexe) en termes de chances relatives a été observée: entre l'estime de soi, le sexe et les ambitions scolaires; l'estime de soi, la réussite et les aspirations scolaires; et enfin entre l'estime de soi, le rythme d'apprentissage et les projets scolaires des jeunes.

L'observation des structures d'interaction entre les variables considérées trois par trois nous a permis d'interpréter les inégalités des niveaux d'aspirations scolaires comme les conséquences des décisions ou plutôt des "projets" de décisions intentionnels des élèves et/ou des unités familiales, en fonction des paramètres coûts/risques/bénéfices anticipés d'ordre économique, social et psychologique. Ces paramètres étant associés respectivement au statut socio-économique d'origine, à l'estime de soi, au sexe, à la réussite scolaire et à la voie d'apprentissage; puis correspondants à un niveau d'études donné.

L'absence de relation interactionnelle a été également interprétée selon la même perspective théorique mais de façon bien appropriée et hypothétique.

Après avoir rappelé brièvement les démarches théorique et empirique suivies puis résumé les résultats d'analyse et d'interprétation, il convient maintenant de se demander quelle est la limite, mais surtout quelle est la portée de cette recherche?

L'approche transversale adoptée dans cette étude comporte certaines limites méthodologiques. En effet, nous avons dû supposer que les variables d'attitudes et de comportements de l'étude mesurées au moment de l'enquête reflètent également la situation antérieure des étudiants. Une telle hypothèse paraît plus réelle en ce qui concerne les variables structurelles, mais idéale dans le cas des variables d'opinions et d'attitudes.

Cependant, malgré cette supposition nous avons effectué des tests statistiques sur ces derniers facteurs, c'est-à-dire l'estime de soi et les aspirations scolaires, pris à la fois au secondaire I (le temps I de l'enquête ASOPE) et au secondaire III (le temps III d'ASOPE et le moment considéré dans notre étude). Les résultats de ces tests ont montré que,

entre ces deux moments du système scolaire secondaire, la situation des étudiants par rapport aux facteurs considérés demeure pratiquement semblable. Ce qui veut dire que, toutes choses étant égales par ailleurs, notre supposition reflète quelque peu la réalité.

La démarche d'analyse suivie dans cette recherche est théoriquement de type causal. Comme il a été précisé plus haut nous ne suivons pas de façon absolue cette stratégie d'analyse. Par exemple, nous avons été amené à déterminer l'antériorité de certaines variables par rapport à d'autres simplement à partir du cadre théorique de la recherche. L'ordre temporel de certains facteurs, une des exigences de l'analyse causale n'a pas été également respecté de manière absolue. Bref, des compromis adoptés pour prétendre faire l'analyse causale constituent, nous semble-t-il d'autres limites de cette recherche. A cela, nous devons ajouter aussi les inconvénients de l'analyse tabulaire dont il a été déjà question, ainsi les limites du ratio qui est une méthode d'analyse simple.

Malgré sa simplicité la méthodologie que nous avons appliquée dans cette étude a donné des résultats intéressants en eux-mêmes, mais également par des pistes d'autres recherches que certains de ces résultats suggèrent sur le plan méthodologique.

Ainsi cette étude a montré que les relations entre le statut socio-économique, l'estime de soi et les aspirations scolaires sont complexes et donc très difficiles à déterminer au premier abord. Toute définition théorique de l'ordre causal de ces trois variables doit être testée à l'aide d'une recherche de type longitudinal afin de "démêler" l'ordre de ces facteurs. Morissette (1981) a établi cet ordre en ce qui concerne l'origine sociale, l'aliénation, le concept de soi et la décision scolaire. Il faudrait entreprendre d'autres recherches pour déterminer cet ordre dans le cas des liens entre l'origine sociale, l'estime de soi et les aspirations scolaires. Il s'agirait là d'un apport important des études d'ASOPE au développement des sciences sociales en ce qui a trait aux relations complexes entre variables d'attitudes et d'opinions, entre celles-ci et des variables structurelles.

La détermination théorique des relations entre l'estime de soi, les résultats scolaires, la voie d'apprentissage et les aspirations scolaires d'une part puis les résultats d'analyse que nous avons obtenus d'autre part, ont également montré la complexité des liens entre ces variables d'attitudes et/ou d'opinions. Dans ces cas aussi toute définition théorique de l'ordre causal explicatif d'un facteur par rapport à un autre, devrait être complétée non seulement par une méthode statistique sophistiquée et appropriée, mais aussi par un protocole de recherche longitudinal afin de référer l'ordre des variables et le sens de leurs effets.

Entre autre, la prise en considération de ces variables dans une démarche longitudinale suggère des hypothèses qu'il serait intéressant à tester empiriquement dans d'autres recherches. Par exemple, une bonne réussite scolaire peut s'accompagner d'une hausse de l'estime de soi ou bien une forte estime de soi suivie d'une bonne réussite scolaire à un moment T_1 du cursus scolaire; mais à T_2 un mauvais résultat scolaire peut s'accompagner d'une baisse de l'estime de soi ou bien une faible estime de soi peut engendrer de mauvais résultats scolaires.

De même, un transfert de rythme d'apprentissage peut s'accompagner d'une baisse de l'estime de soi, ou bien l'inverse, c'est-à-dire, une baisse de l'estime de soi peut précéder un transfert de filière ou de voie d'apprentissage, etc. Une démarche de recherche longitudinale permettrait, au mieux, de mettre en relief l'ordre des variables et le sens des effets; au minimum, de repérer les lieux ou les points de concomitance des variations entre les variables.

La présente recherche semble également intéressante sur d'autres points, à savoir, entre autres, la question même à laquelle l'étude a été consacrée, la démarche théorique suivie et certains aspects des résultats dont il n'a pas été encore question dans cette conclusion.

En effet, dans une société où l'on pratique des politiques d'égalité des chances devant l'école, l'étude des aspirations scolaires peut être un bon "indicateur" des rapports des jeunes à l'école et également de façon indirecte, de la représentation qu'ils se font des relations

entre le niveau d'éducation et de la mobilité sociale. De ce fait, les aspirations scolaires peuvent "mesurer" le degré de démocratisation de l'enseignement en termes de chances ou de potentialité de scolarisation des jeunes, et par voie de conséquence, "mesurer" le degré de démocratisation d'une société en termes de potentialité de mobilité sociale des individus et/ou des groupes. Cette étude a justement permis de comprendre dans une large mesure les inégalités dans les niveaux d'aspirations scolaires des jeunes lorsqu'on considère leur position sociale, leur estime de soi et d'autres variables comme le sexe, les résultats scolaires et la voie d'apprentissage. Cette étude projette ainsi un certain éclairage sur les politiques d'égalité des chances pratiquées depuis près de vingt ans au Québec.

En particulier, la relation linéaire entre origines sociales, sexe et aspirations scolaires puis la structure d'interaction complexe entre origines sociales, voie d'apprentissage (voie enrichie et allégée/voie régulière) et aspirations scolaires paraissent significatives. Le rythme d'apprentissage a un effet plus déterminant sur les aspirations scolaires que le statut socio-économique d'origine. En cela cette variable scolaire est apparue comme un important facteur d'inégalité des chances, jouant de plus un rôle de socialisation dont les effets se manifestent par "une homogénéisation" d'élèves issus d'origines sociales différentes et une "hétérogénéisation" d'élèves issus de la même strate sociale.

Intéressant et important est également le résultat qui fait apparaître une liaison négligeable entre origines sociales et estime de soi. Bien que négatif par rapport à la thèse de la recherche, ce résultat n'en paraît pas moins suggestif. Il montre bien, en effet, qu'un certain nombre de variables essentielles (l'estime de soi et sans doute d'autres) viennent, de façon indépendante des positions sociales, affecter les aspirations scolaires. Un tel résultat permet de mieux comprendre pourquoi les origines sociales n'ont pas, devant des données statistiques, l'influence déterminante que l'on a souvent l'habitude de leur prêter sur les niveaux d'aspirations scolaires. Des variables d'ordre psychologique engendrent indépendamment des strates sociales des inégalités

scolaires. Les résultats concernant la position sociale, la réussite et les ambitions scolaires vont dans le sens des observations déjà faites ailleurs.

Sur le plan plus théorique, plusieurs types d'explications des inégalités en éducation ont été avancés. Cette étude nous a permis de discuter de ces approches par une étude critique et synthétique de la littérature sociologique existante dans le domaine des mécanismes générateurs des inégalités scolaires, puis de mettre en évidence la potentialité explicative d'une de ces approches en particulier. C'est-à-dire la théorie de la rationalité de l'acteur qui permet de proposer une explication des différences observées entre les élèves appartenant à diverses strates sociales et entre les élèves d'une même strate sociale.

Cependant, la version initiale de cette théorie ne comportait en termes de variables principales que le statut socio-économique d'origine (ou la position sociale) et le rendement scolaire des élèves. De plus, le théorie de la rationalité de l'acteur limitait les notions de coût/risque/bénéfice anticipé rentrant dans le calcul que font les agents à leurs seuls aspects économiques et sociaux.

Tout en nous inspirant de la théorie de Boudon et en partageant les postulats qui lui sont sous-jacents nous avons réussi à y intégrer trois autres variables c'est-à-dire l'estime de soi, la voie d'apprentissage et le sexe. Pour construire notre "nouveau" modèle d'analyse, nous avons proposé une définition des aspirations scolaires (variable dépendante) qui dépasse la simple définition opérationnelle des aspirations qu'on retrouve habituellement dans des études analogues.

Il s'agit d'une définition psycho-sociologique qui présente analytiquement l'aspiration en mettant en évidence les facteurs psychologiques, institutionnels et sociaux qui rentrent dans la genèse et la dynamique de ce phénomène individuel et collectif. Non seulement nous avons tenté de bien définir et de justifier l'introduction de ces variables dans notre modèle, mais aussi nous avons clairement montré que l'expression même des aspirations scolaires s'inscrit dans une logique de la rationalité de l'acteur.

L'introduction des variables sexe et voie d'apprentissage constitue, nous semble-t-il une démarche intéressante. Mais encore plus originale est l'intégration d'une variable psychologique dans la théorie de la rationalité de l'acteur; démarche qui fonde, du reste, la thèse de cette recherche.

Ce faisant, nous pensons avoir montré une ouverture justifiée et possible du champ symbolique de la théorie aux dimensions psychologiques, soit ici l'estime de soi. Au total, l'acteur est un homo œconomicus, un homo-sociologicus, mais aussi un homo-psychologicus. Il s'agit là, à notre avis d'une ouverture à élargir en termes de recherches ultérieures. Il serait ainsi intéressant d'intégrer à la théorie de la rationalité d'autres variables d'ordre psychologique comme l'aliénation, la représentation, l'optimisme, etc.

Cette démarche d'analyse entreprise et suggérée favorise en fait la "non-division du travail" dans les sciences sociales et propose en particulier qu'en sciences sociales appliquées à l'éducation on prenne compte et on intègre aux modèles sociologiques des variables psychologiques qui jouent à coup sûr un rôle dans les phénomènes scolaires, comme cette thèse le démontre bien. Eu égard plus particulièrement à la théorie de la rationalité de l'acteur, de telles entreprises de recherche permettraient sans doute de mieux comprendre l'homme intentionnel en tant qu'homo œconomicus, homo sociologicus et homo psychologicus. Il s'agit là, à notre avis, d'une ouverture d'analyse à élargir par d'autres recherches.

Cette étude a également montré qu'un résultat négatif peut constituer le point de départ de réflexions théoriques, d'hypothèses et de suggestions de nouvelles pistes de recherches. Ainsi, les hypothèses "d'homogénéité sociale dans les lieux de résidence des groupes" et "de perception subjective d'une société sans classes sociales" que nous avons avancées pour expliquer l'absence de relation entre l'origine sociale et l'estime de soi devraient être empiriquement (et de façon plus systématique) testées dans des recherches ultérieures. Il devrait en être de même des hypothèses de "mécanismes d'ajustement" et de "protection de l'estime de soi" par les individus selon l'origine sociale.

Enfin d'autres variables scolaires stratifiant les élèves, par exemple la section générale et la section professionnelle; les variables comme le rôle des professeurs et d'autres agents scolaires devraient être introduites dans la théorie de la rationalité de l'acteur afin de voir leur importance relative dans les décisions scolaires des élèves et/ou des parents dans la société québécoise. De telles études ayant été faites sur l'Europe et les Etats-Unis (cf Cherkaoui 1979).

En dernière analyse nous pensons que la présente étude a permis, dans une large mesure, de répondre aux questions de recherche que nous nous sommes posées au départ, à savoir que la mise en relation du statut socio-économique et l'estime de soi (principalement) permet de mieux comprendre et d'expliquer les inégalités d'aspirations scolaires. Sur le plan de l'interprétation selon la théorie de la rationalité de l'acteur, les variables sexe, réussite scolaire et voie d'apprentissage jouent, plus ou moins selon les conditions, un rôle d'estimation des risques qu'encourent les élèves et/ou leurs parents dans des projets scolaires d'investissement scolaire. Ces risques ainsi que les coûts et les bénéfices anticipés qui entrent en ligne de compte dans le processus d'évaluation et de décision scolaire sont d'ordre économique, social et psychologique.

Les inégalités scolaires qu'on observe souvent ne semblent pas être les résultats d'un déterminisme implacable, c'est-à-dire des forces totalement extérieures aux agents sociaux. Ceux-ci participent dans une certaine mesure, selon leurs intérêts puis leurs situations personnelles et sociales, au processus qui provoque ces inégalités.

Au lieu de faire croire aux acteurs sociaux que les inégalités sociales et scolaires seraient totalement en dehors de leurs actions individuelles et/ou collectives, ils seraient donc politiquement intéressant de leur montrer qu'ils participent à l'émergence de ces phénomènes sociaux. En conséquence, pour changer tant soit peu les choses, il faut qu'ils participent à l'élaboration des politiques et des pratiques éducatives de l'école, depuis la formulation des projets jusqu'à leur mise en application en passant par la prise des décisions.

Les résultats auxquels cette étude a donné lieu peuvent inspirer des pratiques pédagogiques en vue de réduire certaines inégalités scolaires, comme par exemple le développement des relations éducatives qui favorisent une forte confiance en soi chez les élèves; la suppression des rythmes d'apprentissage ou ne conserver que les voies enrichies et régulières puisque celles-ci favorisent de hautes aspirations scolaires; le découragement des pratiques d'étiquettage des élèves bons ou mauvais etc. La sociologie de l'inégalité des chances devant l'éducation doit entreprendre sans cesse de nouvelles recherches afin de mettre en évidence de plus en plus les facteurs responsables des inégalités scolaires. On pourrait alors espérer que les résultats de recherches inspirent des politiques d'égalisation des chances non seulement devant l'école mais également en son intérieur et à sa sortie.

BIBLIOGRAPHIE

A- OUVRAGES

ALLPORT, G.W. (1961). *Pattern and growth in personality* (2e éd.), New York: Holt.

ALLPORT, G.W. (1955). *Becoming: Basic Considerations a Psychology of Personality*, New Haven: Yale University Press.

BAUDELOT, Christian et ESTABLET, Roger (1971). *L'école capitaliste en France*, Paris: Maspero.

BECKER, Gary (1964). *Human Capital*, New York: Columbia University Press.

BEDARD, Robert (1980). *Les recherches sur l'impact des caractéristiques scolaires sur le destin des étudiants*, Québec: M.E.Q., 98 p.

BELAND, François (1980). *ANOMIT: un programme en APL pour l'analyse factorielle des tableaux de contingence*, Québec: Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. VIII, Université Laval.

BELAND, François (1979). *L'indépendance régionale: la réduction de certaines dans les tableaux de contingence*, Québec: Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. IX, Université Laval.

BELANGER, P.W. et TREMBLAY, A. (1979, 1980). *Introduction à l'évolution continue du système et des institutions de l'enseignement collégial*, Québec, 1978, 1979, tomes I et II.

BELANGER, Pierre W., ROCHER, Guy (1970). *Ecole et société au Québec*, Montréal: HMH, pp. 19-51 et pp. 325-388.

BERNSTEIN, Basil (1975). *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistique et contrôle social*, Traduit et présenté par Jean-Claude Chamborderon, Paris: Editions de Minuit, 352 p.

BERTAUX, Daniel (1977). *Destins personnels et structures de classe*, Paris: P.U.F.

BISSERET, Noëlle (1974). *Les inégaux ou la sélection universitaire*, Paris: P.U.F., 208 p.

BLUMER, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*, New York: Prentice-Hall Inc.

BONNIER, T. Francine (1975). *Développement d'enfants de milieux défavorisés d'âge préscolaire et apport de la maternelle*, DEDAPAM, Montréal: CECM, Rapport nº 2.

BOOCOCK, Sarane S. (1972). *An Introduction to the Sociology of Learning*, New York: Houghton Mifflin Co.

BOUDON, Raymond (1979). *La logique du social*, Paris: Hachette, 275 p.

BOUDON, Raymond (1977). *Effets pervers et ordre social*, Paris: P.U.F., 286 p.

BOUDON, Raymond (1973b). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans la société industrielle*, Paris: Armand Colin, Collection U, 237 p.

BOUDON, Raymond (1971a). *La crise de la sociologie*, Genève, Paris: Librairie Droz.

BOUDON, R. et LAZARSFELD (1968a). *L'analyse empirique de la causalité*, Paris: Mouton.

BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Les éditions de Minuit.

BOURRICAUD, François (1977). *L'individualisme institutionnel. Essai sur la sociologie de Talcott Parsons*, Paris: P.U.F.

BOURRICAUD, François (1955). *Éléments pour une sociologie de l'action*, (Introduction et traduction de), Paris: Plon.

BRETON, Raymond (1972). *Le rôle de l'école et de la société dans la chute d'un système chez les jeunesses canadienne*, Ottawa: Information Canada.

BROOKOVER, Wilbur, BEADY, Charles, FLOOD, Patricia, SCHWEITZER, John, WISENBAKER, Joe (1979). *School Social Systems and Student Achievement. Schools Can Make a Difference*, New York: Praeger Publishers.

BROOKOVER, Wilbur and al. (1975). *Sociology of Education*, The Dorsey Press.

BROOKOVER, Wilbur, PATERSON, Ann et THOMAS, Shailer (1962). *Self-Concept of Ability and School Achievement*, East Lansing, Mich.: College of Education, Michigan State University (Coopérative Research Project 485).

CHERKAOUI, Mohamed (1979). *Les paradoxes de la réussite scolaire. Sociologie comparée des systèmes d'enseignement*, Paris: P.U.F., 223 p.

CHOMBART de LAUWE, P.-H. (1976). *Transformations de l'environnement, des aspirations et des valeurs*, Paris: Centre National de la Recherche Scientifique.

CHOMBART de LAUWE, P.-H. (1970b). *Aspirations et transformations sociales*, Paris: Editions Anthropos.

CHOMBART de LAUWE, P.-H. (1969). *Pour une sociologie des aspirations*, Paris: Editions Denoël.

CHOUINARD, Suzanne (1973). *Validation des échelles de type Likert*, ASOPI, Québec, Université Laval; Montréal, Université de Montréal, texte miméographié, 60 p.

CLOUTIER, Jacques (1969). *Concept de soi et accomplissement scolaire: une revue de littérature*, Montréal: Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.

COLEMAN, James S. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*, Washington: US Department of Health, Education and Welfare.

CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME (1976). *L'accès à l'éducation pour les femmes au Québec*, Québec: C.S.F.

COOPERSMITH, Stanley (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*, San Francisco: Freemand and Co.

COSTNER, Herbert L. (Ed.) (1974). *Sociological Methodology*, San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.

COURNOYER, Monique (1979). *L'école n'est pas la vraie vie ou n'est rien d'en avoir plus que pas assez*, Commission des Ecoles Catholiques de Montréal, Service de l'Adaptation.

CRESPO, Manuel, COURNOYER, Monique (1978). *Ecole polyvalente et inadaptation. Une étude des effets de l'organisation scolaire au début du secondaire*, Montréal: C.E.C.M. (Division des services spéciaux).

CRESPO, Manuel, MICHELENA, Justo (1977). *Les relations entre structure académique et inadaptation scolaire*, Montréal: C.E.C.M. (Division des services spéciaux).

CROZIER, Michel et FRIEDBERG, Ehrard (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Paris: Seuil.

DELCOURT, Jacques (1965). *Investir en hommes*, Bruxelles: Les éditions vie ouvrière.

DIGGORY, J.C. (1966). *Self-Evaluation: Concepts and Studies*, New York: John Wiley and Sons.

DURKHEIM, Emile (1969). *L'évolution pédagogique en France*, P.U.F.

FOURNIER, Carmen (1976). *Analyse du cheminement de deux groupes d'étudiants du secondaire présentant un cheminement et un environnement scolaire*, Montréal: Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.

GAGNON, Nicole (1972). *L'analyse causale en sociologie*, (Miméo.), Université Laval.

GAUDREAU, Jean (1980). *De l'échec scolaire à l'échec de l'école: les apories*, Québec: Editions Québec/Amérique.

GIRARD, Alain (1967). *La réussite scolaire*, Paris: P.U.F., Coll. "Que sais-je".

GIROD, Roger (1977). *Inégalité, inégalités*, Paris: P.U.F., 183 p.

GIROD, Roger (1971). *Mobilité sociale. Faits établis et problèmes ouverts*, Genève, Paris: Librairie Droz.

GORDON, Chad (1968a). *Looking Ahead: Self-Conception Race and Family as Determinants of Adolescent Orientation to Achievement*, Washington: American Sociological Association.

HALBWACHS, Maurice (1933). *L'évolution des besoins dans les classes ouvrières*, Paris: Alcan.

HALSEY, A.H. et KARABEL, J. (réd.) (1977). *Power and Ideology in Education*, New York: Oxford University Press.

HIRSHI, Travis and SELVIN, Hanan (1975). *Recherches en délinquance. Critique de l'analyse quantitative*, Paris: Mouton.

HURN, Christopher, J. (1978). *The Limits and Possibilities of Schooling. An Introduction to the Sociology of Education*, Boston: Allyn and Bacon.

HUSEN, Torsten (1975). *Influence du milieu social sur la réussite scolaire*, Paris: O.C.D.E., 209 p.

HUSEN, Torsten (1972). *Origine sociale et éducation. Perspectives des recherches sur l'égalité devant l'éducation*, Paris: O.C.D.E.

JENCKS, Christopher (1979). *L'inégalité. Influence de la famille et de l'école en Amérique*, Paris: P.U.F.

KAHL, Joseph (1957). *The American Class Structure*, New York: Rinehart.

KUHN, Thomas (1972). *La structure des révolutions scientifiques*, Paris: Flammarion.

LAFORCE, Louise (1979). *Les aspirations scolaires au Québec et en Ontario: des chercheurs des enquêtes AOCTE et DOSA*, Québec: Les Cahiers d'A.S.O.P.E., Université Laval/Université de Montréal.

LAUTREY, Jacques (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris: P.U.F.

L'ECUYER, René (1975). *La genèse du concept de soi : théorie et recherche*, Ottawa: Editions Nhaman de Sherbrooke.

LEGAULT, Guy (1977). *Quelques déterminants scolaires des aspirations scolaire et ville du secondaire en orientation*, Montréal: A.S.O.P.E. (Miméo.), 80 p.

LEMAY, Benoît (1976). *L'influence des considérations familiales sur l'intention des étudiants de première des études au-delà du secondaire*, Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec.

LESSARD, Francine (1970). *Estime de soi et rapports interpersonnels des adolescents entre 16 et 18 ans*, Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, 98 p.

LEVESQUE, Mireille et SYLVAIN, Louise (1982). *Après l'école secondaire : étudier ou travailler, choisit-on vraiment ?*, Québec: C.S.E.

LEVESQUE, Mireille (1979). *L'égalité des chances en éducation*, C.S.E., Gouvernement du Québec, 132 p.

LEVY, André (1965). *Psychologie sociale*, (Textes fondamentaux anglais et américains), Paris, Bruxelles, Montréal: DUNOD, tome I.

LITT, J.L. (1980a). *Origine sociale et scolarité. Les processus générateurs d'inégalité scolaire. Analyse longitudinale d'une cohorte d'élèves de la province de Luxembourg*, Louvain-la-Neuve: Université Catholique de Louvain.

MASSOT, Alain (1979a). *Cheminements scolaires dans l'école québécoise après la réforme*, Québec: Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. V, Faculté des Sciences de l'Education, Université Laval, Département de Sociologie, Université de Montréal.

MASSOT, Alain (1978). *Cheminements scolaires au secondaire V à l'université : essai d'analyse de la structure du champ idéationnel*, A.S.O.P.E., Université Laval, 38 p. (Miméo.).

MEAD, H. George (1934). *Mind, Self and Society*, Chicago: The University of Chicago Press.

MERTON, Robert (1965). *Eléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris: Plon.

MONTPETIT, M. (1970). *Etude de certaines variables expliquant les inégalités d'aspirations scolaires et professionnelles des étudiants de onzième année de la ville de St-Jérôme*, Montréal: Mémoire de maîtrise, Sociologie, Université de Montréal.

MORISSETTE, Dominique (1981). *Les inégalités scolaires au secondaire : une application longitudinale du paradigme du cheminement social*, Québec: Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. XVI, 230 p.

NADEAU, Thérèse (1977). *Etude de l'influence de la conception que l'étudiant se fait de son futur rôle de femme sur son orientation au C.E.C.*, Québec: Essai de maîtrise, Université Laval.

O.C.D.E. (1979). *Demande individuelle d'éducation. Rapport général et étude de cas*, Paris: O.C.D.E.

O.C.D.E. (1975). *L'éducation, les inégalités et les chances dans la vie*, Paris: O.C.D.E., vols. I et II.

O.C.D.E. (1972). *Conférence sur les politiques de développement de l'enseignement*, Paris.

OUELLET, Roland (1976). *Influence de l'école sur les aspirations scolaires des jeunes de niveau secondaire*, Thèse de doctorat, Université de Montréal.

PARSONS, T. et SHILLS (Eds) (1962). *Toward a General Theory of Action*, New York: Harper and Row.

PARSONS, Talcott (2e Ed.) (1949). *The Structure of Social Action*, Glencoe: The Free Press.

PERRENOUD, Philippe (1970). *Stratification socio-culturelle et réussite scolaire. Les différences de l'explication causale*, Genève: Librairie Droz.

RAPPORT PARENT (1963-1966). *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec.

ROBERGE, Pierre (1979). *La recherche ADOPTE à mi-chemin: processus et réalisations*, Québec: M.E.Q., secteur de la planification, service de recherche, 131.

ROCHER, Guy (1972). *Talcott Parsons et la sociologie américaine*, Paris: P.U.F.

ROSENBAUM, James E. (1976). *Making Inequality. The Hidden Curriculum of High School Tracking*, New York: John Wiley and Sons.

ROSEMBERG, Morris (1979). *Conceiving the Self*, New York: Basic Books Inc., Publishers.

ROSENBERG, Mirris and SIMMONS, Roberta G. (1972). *Black and White Self-Esteem: The Urban School Child*, Washington: American Sociological Association.

ROSENBERG, Morris (1968). *The Logic of Survey Analysis*, New York, London: Basic Books Inc., Publishers, 283 p.

ROSENBERG, Morris (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*, New Jersey: Princeton University Press.

ROSENBERG, Morris (1957). *Occupations and Values*, Glencoe, Illinois: The Free Press.

SABOURIN, R. (1971). *Etude de l'image de soi de six groupes d'étudiants*, Montréal: Mémoire de maîtrise, Sociologie, Université de Montréal.

SEWELL, W.H. and HAUSER, R.M. (1975). *Education, Occupation and Earnings: Achievement in the Early Career*, New York: Academic Press.

SOROKIN, Pitirim (1959). *Social and Cultural Mobility*, Glencoe Illinois: The Free Press.

SUPER, D.E. et al. (1963). *Career Development: Self Concept Theory*, New York: College Entrance Examination Board.

SUPER, D.E. (1957). *The Psychology of Careers*, New York: Harper and Row.

TROTTIER, Claude (1980). *L'impact des facteurs scolaires sur la réussite des étudiants: perspectives d'analyse et données de recherche*, Québec: Document de travail présenté dans le cadre du Colloque du M.E.Q. sur l'accessibilité à l'éducation, Miméo., 18 p.

TROTTIER, Yvon (1979). *Etude théorique de la relation entre la réalisation de l'estime de soi*, Québec: Essai de maîtrise, Université Laval.

WEBER, Sike (1976). *Modèle dominant et aspirations à l'éducation. Un exemple au Brésil*, Paris: Editions du Central National de la Recherche Scientifique.

WELLS, E.L. and MARWELL, G. (1976). *Self Esteem: Conceptualization and Measurement*, Madison: University of Wisconsin.

ZEISEL, Hans (1968). *Say It With Figures*, New York: Harper and Row, Publishers, Incorporated.

B- ARTICLES

ABU-LABAN, B. (1966). "The Impact of Ethnicity and Occupational Background on the Aspiration of Canadian Youth", in *Social Inquiries*, vol. 36, pp. 116-123.

ALEXANDER, Karl L., COOK, Martha and McDILL, E.L. (1978). "Curriculum Tracking and Educational Stratification: Some Further Evidence", in *American Sociological Review*, vol. 43, February, pp. 47-66.

ALEXANDER, Karl L. and McDILL, E.L. (1976). "Selection and Allocation within Schools: Some Causes and Consequences of Curriculum Placement", in *American Sociological Review*, vol. 41, December, pp. 963-980.

ALEXANDER, Karl L. and ECKLAND, Bruce K. (1974). "Sex Differences in the Educational Attainment Process", in *American Sociological Review*, vol. 39, October, pp. 668-681.

ALKER, Hayward R. Jr. (1976). "Boudon's Educational Theses About the Replication of Social Inequality", in *Information sur les Sciences sociales*, vol. XV, no 1, pp. 33-46.

ALTHUSSER, Louis (1970). "Idéologie et appareils idéologiques d'État", in *La Pensée*, no 151, pp. 3-38.

ANDORKA, Rudolph (1976). "Social Mobility and Education in Hungary: An Analysis Applying Raymond Boudon's Model", in *Information sur les Sciences sociales*, vol. XV, no 1, pp. 47-70.

ANISEF, Paul and MACKINNON, Neil J. (1979). "Self-Assessment in the Early Educational Attainment Processus", in *Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, vol. XVI, no 63, pp. 305-319.

BABY, Antoine, BELANGER, Pierre W. et OUELLET, Roland (1972). "Les orientations des étudiants du cours collégial", in *L'étudiant québécois. Défi et dilemme: rapports de recherches*, Québec, L'Editeur Officiel du Québec, pp. 51-111.

BATTLE, E.S. and ROTTER, J.B. (1963). "Children's Feelings of Personal Control as Related to Social Class and Ethnic Group", in *Journal Personality*, vol. 31, pp. 482-490.

BELAND, François (1980). "La rationalité des élèves des secteurs scolaires français et anglais: un réexamen", in *Recherches sociographiques*, vol. XXL, no 3, pp. 347-353.

BELAND, Paul (1978). "L'école privée et la démocratisation: sélection et processus", in *Revue des Sciences de l'Education*, vol. IV, no 2, pp. 249-263.

BELANGER, P.W. et ROCHER, G. (1981). "Le projet de recherche A.S.O.P.E.", in *Les Cahiers d'A.S.O.P.E.*, vol. VII, pp. 6-30.

BELANGER, Pierre W. (1975). "L'école polyvalente: ses incidences sociales", in Bélanger, P.W. et Rocher, G. (1975), *Ecole et société au Québec*, Montréal, HMH, pp. 339-366.

BELANGER, P.W. et PEDERSON, Eigil (1973). "Projets des étudiants québécois", in *Sociologie et société*, vol. 5, no 1, pp. 91-110.

BENETON, Philippe (1975). "Discours sur la genèse des inégalités dans les sociétés occidentales contemporaines", in *Revue française de science politique*, vol. XXV, no 1, pp. 106-122.

BENNETT, W.S. and GIST, N.P. (1964). "Class and Family Influences on Student Aspirations", in *Social Forces*, no 43, pp. 167-173.

BERNIER, Léon (1981). "Les attitudes politiques des jeunes et de leurs parents: une étude longitudinale", in *Les Cahiers d'A.S.O.P.E.*, vol. XIII, Québec, pp. 183-220.

BERNSTEIN, Basil (1961). "Social Class and Linguistic Development", in Halsey, A.H. (1961). *Education, Economy and Society*, New York/Londres: MacMillan, pp. 288-314.

BERTAUX, Daniel (1976). "Pour sortir de l'ornière néo-positiviste", in *Sociologie et société*, vol. III, no 2, pp. 119-133.

BERTAUX, Daniel (1974a). "Mobilité sociale biographique. Une critique de l'approche transversale", in *Revue française de sociologie*, vol. XV, no 3, (juillet-septembre), pp. 329-362.

BERTAUX, Daniel (1974b). "Nouvelles perspectives sur la mobilité sociale en France", in *Quality and Quantity*, vol. V, no 1, 1974, pp. 87-129.

BISSERET, Noëlle (1968). "La sélection à l'université et sa signification pour l'étude des rapports de dominance", in *Revue française de sociologie*, vol. IX, no 4, pp. 463-496.

BLANC, Michel (1981). "Le prix de la fidélité. Essai de modélisation des stratégies de carrière des militaires", in *Revue française de sociologie*, vol. XXII, no 1, pp. 51-86.

BLISHEN, B. Bernard et McROBERTS, A. Hugh (1976). "A Revised Socioeconomic Index for Occupations in Canada", in *Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, vol. 13, no 1, pp. 71-79.

BLISHEN, Bernard (1967). "A Socioeconomic Index for Occupations in Canada", in *Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, vol. 4, no 1, pp. 41-53.

BOOCOCK, Sarane S. (1966). "Toward a sociology of learning: a selective review of existing research", in *Sociology of Education*, vol. 39, no 1, pp. 1-45.

BOUDON, Raymond, LANGEAU, J. (1980). "L'inégalité des chances devant l'enseignement en Europe occidentale", in *Perspectives*, vol. X, no 2, pp. 196-206.

BOUDON, Raymond (1976a). "Les limites des schémas déterministes dans l'explication sociologique", in Giovanni Busino (réd.), *Les Sciences sociales avec et après Jean Piaget*, Genève: Droz, 1976, pp. 417-435.

BOUDON, Raymond (1976b). "Comment on Hauser's Review of Education, Opportunity and Social Inequality", in *American Journal of Sociology*, vol. 81, no 5, pp. 1175-1187.

BOUDON, Raymond (1976c). "Les statistiques peuvent-elles donner une image réelle de la réalité sociale?", in *Sociologie et société*, vol. VIII, no 2, pp. 141-156.

BOUDON, Raymond (1975a). "Mieux comprendre la relation éducation-égalité en France. Remarques à propos de Jean-Claude Eicher et Alain Mingat", in *O.C.D.E., L'éducation, les inégalités et les chances dans la vie*, vol. I, O.C.D.E., pp. 293-305.

BOUDON, Raymond (1975b). "Remarques sur la logique de la demande d'éducation, explications culturalistes et explications néo-individualistes", in *Communication préparée pour la réunion du Comité de recherche sur la stratification sociale de l'Association internationale de sociologie*, Genève, 21 p., (texte inédit).

BOUDON, Raymond (1975c). "Education et égalité", in *Orientations*, tome XV, no 54, pp. 135-149.

BOUDON, Raymond (1975d). "Réponse à M. Darbel", in *Revue française de sociologie*, vol. XVI, no 1, pp. 113-117.

BOUDON, Raymond, CIBOIS, Philippe et LAGNEAU, Janina (1975e). "Enseignement supérieur court et pièges de l'action collective", in *Revue française de sociologie*, vol. XVI, no 2, pp. 159-188.

BOUDON, Raymond (1974a). "La sociologie des inégalités dans l'impasse", in *Analyse et Prévision*, tome XVII, pp. 83-95.

BOUDON, Raymond (1974b). "Eléments pour une théorie formelle de la mobilité sociale", in *Quality and Quantity*, vol. V, no 1, pp. 39-85.

BOUDON, Raymond (1973a). "Education et mobilité", in *Sociologie et Société*, vol. V, no 1, pp. 111-125.

BOUDON, Raymond (1971b). "Eléments pour une théorie formelle de la mobilité sociale", in *Quality and Quantity*, vol. V, no 1, Juin, pp. 39-85.

BOUDON, Raymond (1970a). "Crise universitaire et participation", in *Economies et Sociétés*, tome IV, no 9, pp. 1669-1704.

BOUDON, Raymond (1970b). "Essai sur la mobilité sociale en Utopie", in *Quality and Quantity*, vol. IV, no 2, Décembre, pp. 213-241.

BOUDON, Raymond (1970c). "Notes sur la notion de théorie dans les sciences sociales", in *Archives européennes de sociologie*, tome XI, no 2, pp. 201-251.

BOUDON, Raymond (1969a). "La crise universitaire française, essai de diagnostic", in *Annales E.S.C.*, vol. 24, no 3, pp. 738-764.

BOUDON, Raymond (1969b). "Analyse secondaire et sondages sociologiques", in *Cahiers internationaux de sociologie*, XLVII, pp. 5-34.

BOUDON, Raymond (1968b). "Pour une réorganisation des études de sociologie", in *Atomes*, no 258, pp. 574-575.

BOUDON, Raymond (1967a). "Les relations causales: problèmes de définition et de vérification", in *Revue française de sociologie*, vol. 8, no 8, pp. 389-402.

BOUDON, Raymond (1967b). "Remarques sur la notion de fonction", in *Revue française de sociologie*, vol. 8, no 2, pp. 198-206.

BOUDON, Raymond (1967c). "Le rôle des modèles mathématiques dans l'analyse des enquêtes sociologiques", in *Sciences*, no 52, pp. 52-64.

BOUDON, Raymond (1965). "Méthodes d'analyse causale", in *Revue française de sociologie*, vol. VI, no 1, Janvier-Mars, pp. 24-43.

BOURDIEU, Pierre (1974). "Avenir de classe et causalité du probable", in *Revue française de sociologie*, vol. V, no 1, pp. 3-42.

BOURDIEU, Pierre (1966a). "L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture", in *Revue française de sociologie*, vol. VII, no 3, pp. 325-347.

BOURDIEU, Pierre (1966b). "La transmission de l'héritage culturel", in *Le partage des bénéfices*, Paris: Editions de Minuit.

BOURRICAUD, François (1975). "Contre le sociologisme", in *Revue française de sociologie*, XVI, Suppl., pp. 583-603.

BOWLES, Samuel, LEVIN, Henry (1968). "The Determinants of Scholastic Achievement: An Appraisal of Some Recent Evidence", in *Journal of Human Resources*, 3, pp. 3-24.

BRETON, Raymond (1970). "Academic Stratification in Secondary Schools and the Educational Plans of Students", in *The Canadian Review of Sociology and Anthropology*, vol. VII, no 1, pp. 17-34.

BROOKOVER, Wilbur, PATERSON, Ann, THOMAS, Shailer (1964). "Self-Concept of Ability and School Achievement", in *Sociology of Education*, 37, pp. 271-278.

CAILLE, Alain (1981). "La sociologie de l'intérêt est-elle intéressante?", in *Sociologie du travail*, no 3, pp. 257 à 274.

CADUETTE, Ch. (1980). "La famille et l'éducation: valeurs, attitudes et comportements", in *Apprentissage et socialisation*, vol. 3, no 1, pp. 4-16.

CARLOS, Serge (1970). "Les cheminements de la causalité", in *Sociologie et Sociétés*, vol. II, no 2, pp. 189-201.

CHERKAOUI, Mohamed (1978a). "Sur l'égalité des chances: à propos du Rapport Coleman", in *Revue française de sociologie*, vol. XIX, no 2, pp. 237-260.

CHERKAOUI, Mohamed (1978b). "Système social et savoir scolaire: les enjeux politiques de la distribution des connaissances selon Durkheim", in *Revue française de science politique*, vol. 28, no 2, pp. 313-348.

CHERKAOUI, Mohamed (1976). "Socialisation et conflit: les systèmes éducatifs et leur histoire selon Durkheim", in *Revue française de sociologie*, XVII, no 2, pp. 197-213.

CHERKAOUI, Mohamed (1974). "Structure de classes, performances linguistiques et type de socialisation: Bernstein et son école", in *Revue française de sociologie*, vol. XV, no 4, pp. 585-599.

CHOMBART de LAUWE, P.-H. (1970b). "Convergences et controverse sur la genèse des besoins", in *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. XLVIII, pp. 25-36.

CHOMBART de LAUWE, P.-H. (1968). "Dynamique des aspirations et changement des institutions", in *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. XLIV, pp. 41-62.

CIBOIS, Philippe (1979). "Etude de cas: France", in *O.C.D.E., Demande éducative et politique d'éducation*, Paris: O.C.D.E., pp. 95-206.

COHEN, Arthur R. (1966). "Some Implications of Self-Esteem for Social Influence", in Hovland, C.I. and Janis, I.L., *Personality and Persuasibility*, New Haven: Yale University Press, pp. 102-120.

COOPERSMITH, Stanley (1959). "A method for Determining Types of Self-Esteem", in *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 59, no 1, pp. 87-94.

CORTESI, F. (1978). "La notion de besoin: essai de conceptualisation théorique", in *Recherches sociologiques*, vol. IX, no 2, pp. 155-181.

DARBEL, Alain (1975). "Débat sur l'inégalité des chances de Raymond Boudon. Autre point de vue", in *Revue française de sociologie*, vol. XVI, no 1, pp. 103-112.

DEHAN, Nadia, PERCHERON, Annick (1980). "La démocratie à l'école", in *Revue française de sociologie*, vol. XXI, no 3, pp. 379-407.

DELACAMPAGNE, Christian (1981). "Raymond Boudon, un sociologue qui croit à l'individu", in *Le monde hebdomadaire*, I, 27 septembre.

DELCOURT, Jacques (1980). "Crise de l'éducation et crise de l'emploi", in *Recherches sociologiques*, vol. XI, no 2, pp. 155-177.

DELCOURT, Jacques (1978). "Les limites à la réduction des inégalités par les politiques de l'éducation", in *Recherches sociologiques*, vol. IX, no 3, pp. 327-363.

DRURY, Darrel W. (1980). "Black Self-Esteem and Desegregated Schools", in *Sociology of Education*, vol. 53, no 2, pp. 88-103.

DUBAR, Claude (1980). "Cherkaoui (Mohamed). Les paradoxes de la réussite scolaire. Sociologie comparée des systèmes d'enseignement", in *Revue française de sociologie*, vol. XXI, no 3, pp. 472-473.

DUCETTE, J. et WOLK, S. (1972). "Locus of Control and Levels of Aspirations in Black and White Children", in *Journal of Educational Research*, vol. 42, no 4, pp. 493-504.

EICHER, Jean-Claude et MINGAT, Alain (1975). "Education et égalité", in A.C.E.E., *L'Education, les inégalités et les hommes dans la vie*, Paris: vol. 1, pp. 202-292.

ELDER, Glen H. (1965). "Life Opportunity and Personality: Some Consequences of Stratified Secondary Education in Great Britain", in *Sociology of Education*, vol. 38, no 3, pp. 173-202.

ELSTER, John (1976). "Boudon, Education and the Theory of Games", in *Information sur les Sciences sociales*, vol. XV, nos 4-5, pp. 733-740.

FAURE, Pierre (1980). "Nécessaire mais non suffisante. La sociologie des effets pervers de Raymond Boudon", in *Revue française de science politique*, vol. 30, no 6, Décembre, pp. 1229-1271.

FONTAINE, Suzanne et MONNIER, Daniel (1972). "L'élève du secondaire face à la réforme scolaire", in *L'étudiant québécois. Défi et dilemme: réponse de recherches*, Québec: L'Editeur Officiel du Québec, pp. 3-49.

FUGUITT, Glenn and LIEBERSON, Stanley (1974). "Correlation of Ratios or Difference Scores Having Common Terms", in Costner, Herbert (Ed.), *Sociological Methodology*.

GARBOUA-LEVY, Louis (1978). "Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse. Réponse aux commentaires", in *Revue française de sociologie*, vol. XIX, no 1, (Janvier-Mars), pp. 147-156.

GARBOUA-LEVY, Louis (1976). "Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse", in *Revue française de sociologie*, vol. XVII, no 1, (Janvier-Mars), pp. 53-80.

GIRARD, Alain (1978). "De la théorie des jeux au jeu social", in *Psychologie*, no 98, pp. 62-63.

GIRARD, Alain et CLERC, Paul (1964). "Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en sixième", in *Population*, no 19, pp. 829-872.

GIRARD, Alain, BASTIDE, Henri (1963). "La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement", in *Population*, 18, pp. 435-472.

GIRARD, Alain (1962). "L'origine sociale des élèves de sixième", in *Population*, no 17, pp. 10-23.

GIROD, Roger (1977). "Etudes et activités professionnelles: travaux récents, problèmes en suspens", in *Information sur les Sciences sociales*, vol. XVI, nos 3-4, pp. 335-350.

GORDON, Chad (1968b). "Systemic Senses of Self", in *Sociological Inquiry*, vol. 38, no 2, pp. 161-177.

GORDON, Chad (1968c). "Self-Conceptions: Configurations of Content", in Gordon, C. and Gergen, K. (Eds.), *The Self in Social Interaction*, New York: Wiley, pp. 115-136.

HARVEY, Edward et HARVEY, R. Lorna (1970). "Adolescence, Social Class and Occupational Expectations", in *The Canadian Review of Sociology and Anthropology*, vol. 7, no 2, pp. 138-147.

HAUSER, Robert (1976a). "Review Essay: on Boudon's Model of Social Mobility", in *American Journal of Sociology*, vol. 81, no 4, pp. 911-928.

HAUSER, Robert M., SEWELL, William H. and ALWIN, D. (1976b). "High School Effects on Achievement", in *Schooling and Society*, (Eds) W.H. Sewell, R.M. Hansen and D.L. Featherman, New York: Academic Press.

HEYNS, B. (1974). "Social Selection and Stratification in Schools", in *American Journal of Sociology*, vol. 79, May, pp. 1434-1451.

HORNBERGER, R.H. and MARTIRE, J.G. (1957). "Self-Congruence, By Sex and Between Sexes in a Normal Population", in *Journal of Clinical Psychology*, vol. XIII, pp. 288-291.

HYMAN, Herbert H. (1965). "Classe sociale et système de valeurs: contribution psychosociologique à l'analyse de la stratification", in Boudon, R. et Lazarsfeld, P. (1965), *Le vocabulaire des sciences sociales*, Paris: Mouton, pp. 260-282.

ISAMBERT, François-André (1967). "Traduction mathématique et vérification de quelques systèmes de relations causales", in *Revue française de sociologie*, vol. VIII, no 8, pp. 369-384.

JONAS, Serge (1966). "Talcott Parsons ou le roi nu", in *L'Homme et la société*, Juillet, Août, Septembre, no 1, pp. 55-65.

KAHL, Joseph (1961). "Common Man Boys", in Halsey, A.H. et al., *Education, Economy and Society*, New York/Londres: McMillan, pp. 348-366.

KELLER, Suzanne et ZAVALLONI, Marisa (1962). "Classe sociale, ambition et réussite", in *Sociologie du travail*, no 4, pp. 1-14.

KELLEY, Harold (1965). "Deux fonctions des groupes de référence", in Alevy (1965), *Psychologie sociale*, Paris-Bruxelles-Montréal: tome I, pp. 139-145.

KERCKHOFF, Alan C. (1966). "The Status Attainment Process: Socialization or Allocation?", in *Social Forces*, vol. 55:2, December, pp. 369-381.

KOZAKIEWICZ, Mikola J. (1980). "L'égalité devant l'éducation dans les pays de l'Europe de l'Est", in *Perspectives*, vol. X, no 2.

LAUTMAN, Jacques (1980). "Boudon (Raymond). La logique du social, introduction à l'analyse sociologique", in *Revue française de sociologie*, vol. XXI, no 3, Juillet, Septembre, pp. 448-451.

LAUTMAN, Jacques (1975). "Famille, école et inégalités des chances", in *Sociologie du travail*, no 2, pp. 191-195.

LEMENNICIER, Bertrand (1977). "Les tentatives d'explication du comportement des étudiants par les économistes et la confrontation des hypothèses aux faits", in *Revue française de sociologie*, vol. XVIII, no 3, (Juillet-Septembre), pp. 499-509.

LITT, Jean-Louis (1980b). "L'inégalité scolaire et la "chance": le livre de Jencks", in *Recherche sociologique*, vol. XI, no 2, pp. 109-132.

MARCEAU, Jane (1979). "Rapport général", in O.C.D.E., *Journée Internationale d'Education*, Paris: O.C.D.E., pp. 51-92.

MASSOT, Alain (1979b). "Destins scolaires des étudiants de secondaire v. Une analyse comparative des secteurs français et anglais", in *Recherches sociographiques*, vol. XX, no 3, pp. 383-401.

de MAUPEOU, Nicole (1962). "Niveau d'aspiration, statut professionnel et revenu. Une étude sur des jeunes ouvriers parisien-", in *Sociologie du travail*, vol. 1, no 62, pp. 15-59.

MAYER, Nonna (1974). "L'inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles", in *Revue française de science politique*, vol. XXIV, no 6, Décembre, pp. 1268-1273.

MORVAL, Jean et MORVAL, Monique (1971-1972). "A propos du concept d'estime de soi et de ses possibilités de mesure", in *Bulletin de psychologie*, vol. XXV, no 295, pp. 145-150.

MUTRAN, Elisabeth and REITZES, Donald C. (1980). "Significant Others and Self-Conceptions: Factors Influencing Eudcational Expectations and Academic Performance", in *Sociology of Education*, vol. 53, no 1, pp. 21-32.

NACHMIAS, Chava (1980). "Curriculum Tracking: Some of Its Causes and Consequences under a Meritocracy", in *Comparative Education Review*, vol. 24, no 1, pp. 1-20.

PARSONS, Talcott (1959). "An Approach to Psychological Theory in Terms of the Theory of Action", in Sigmund Koch (Ed.), *Psychology: A Study of a Science*, New York: McGraw Hill, vol. III, pp. 612-711.

PASSERON, J.C. (1970). "Sociologie des examens", in *Education et Gestion*, no 2, pp. 6-16.

PERRENOUD, Philippe (1978). "Les limites de l'individualisme méthodologique. A propos des effets pervers et ordre social de R. Boudon", in *Revue française de sociologie*, vol. XIX, no 3, (Juillet-Septembre), pp. 442-454.

PETTIGREW, Th. and al. (1973). "Symposium on Jenck's Inequality", in *American Journal of Sociology*, vol. 78, no 6, pp. 1527-1532.

POSTLETHWAITE, T. Neville (1980). "La réussite et l'échec scolaires", in *Perspectives*, vol. X, no 3, pp. 273-289.

PULLUM, Th. W. and al. (1973). "Symposium on Jenck's Inequality", in *American Journal of Sociology*, vol. 78, no 6, pp. 1540-1544.

RAMSOY-ROGOFF, Nathalie (1975). "A propos du livre de Raymond Boudon: de l'inégalité des chances", in *Contrepoint*, no 19, pp. 159-177

ROCHER, Guy (1976). "Eléments pour une théorie psycho-sociologique des aspirations". Traduction de l'article "Toward a Psychosociological Theory of Aspirations", in *Explorations in General Theory in Social Science*, Ed. by Jan J. Loubser and al., New York: The Free Press, ch. 17, pp. 391-406.

ROSENBAUM, James E. (1980). "Track Misperceptions and Frustrated College Plans: An Analysis of the Effects of Tracks and Track Perceptions in the National Longitudinal Survey", in *Sociology of Education*, vol. 53, no 2, pp. 74-88.

ROSENBAUM, James S. (1975). "The Stratification of Socialization Processes", in *American Sociological Review*, vol. 40, February, pp. 48-54.

SAINSAULIEU, Renaud (1972). "Sur la reproduction de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron", in *Revue française de sociologie*, vol. XIII, no 3, pp. 399-412.

SEWELL, W.H. and al. (1973). "Symposium on Jenck's Inequality", in *American Journal of Sociology*, vol. 78, no 6, pp. 1532-1540.

SEWELL, William H. and HAUSER, Robert (1972). "Causes and Consequences of Higher Education: Models of the Status Attainment Process", in *American Journal of Agricultural Economics*, vol. 54, December, pp. 851-861.

SEWELL, William and al. (1970). "The Educational and Early Occupational Status Attainment Process: Replication and Revision", in *American Sociological Review*, vol. 35, no 6, pp. 1014-1027.

SEWELL, William and al. (1969). "The Educational and Early Occupational Attainment Process", in *American Sociological Review*, vol. 34, no 1, pp. 82-92.

SEWELL, William H. and SHAH, Vimal P. (1968a). "Social Class, Parental Encouragement and Educational Aspirations", in *American Journal of Sociology*, vol. 73, no 5, pp. 559-572.

SEWELL, William H. and SHAH, Vimal P. (1968b). "Prent's Education and Children's Educational Aspirations and Achievement", in *American Sociological Review*, vol. 33, no 2, pp. 191-209.

SEWELL, William H. and SHAH, Vimal P. (1967). "Socioeconomic Status, Intelligence and the Attainment of Higher Education", in *Sociology of Education*, vol. 40, no 1, pp. 1-23.

SEWELL, William and al. (1957). "Social Status and Educational and Occupational Aspiration", in *American Sociological Review*, vol. 22, no 1, pp. 67-73.

SORENSEN, Aage B. (1976). "Models and Strategies in Research on Attainment and Opportunity", in *Information sur les Sciences sociales*, vol. XV, no 1, pp. 71-91.

STAFFORD, Jean (1978). "Effets pervers et système scolaire", in *Critère*, no 20, pp. 185-199.

STRMISKA, Zdenek (1970). "Aspirations et orientation de valeur", in Chombart de Lauwe, P.-H., *Aspirations et transformations sociales*, Paris: Anthropos, 1970, pp. 97-123.

SUPER, D.E. (1953). "A Theory of Vocational Development", in *American Psychologist*, vol. 8, pp. 185-190.

THUROW, Lester C. (1972). "Education and Economic Equality", in *The Public Interest*, pp. 66-81.

TOULIATOS, J., LINDHOLM, B.W., RICH, A. (1978). "Influence of Family Background on Scholastic Achievement", in *The Journal of Experimental Education*, vol. 46, no 3, pp. 22-27.

TREANTON, Jean-René (1975). "Débat sur l'inégalité des chances de Raymond Boudon. Un innovateur", in *Revue française de sociologie*, vol. VXI, no 1, pp. 95-102.

UNA MAE LANGE RECK (1980). "Self-Concept, School and Social Setting: A Comparison of Rural Appalachian and Urban Non-Appalachian Sixth Graders", in *Journal of Educational Research*, vol. 74, no 1, pp. 49-54.

VERNE, Etienne (1972). "La chance d'aller à l'école", in *Orientations*, tome II, no 41, Janvier, pp. 5-12.

VINOKUR, Annie (1977). "L'économie de l'éducation néo-classique et la "crise de l'Université"", in *Revue française de sociologie*, vol. XVIII, no 3, Juillet-Septembre, pp. 485-498.

WIEVIORKA, Michel (1981). "Les effets pervers de Raymond Boudon", in *Sociologie du travail*, no 3, pp. 325-333.

YANCEY, W. (1972). "Social Position and Self-Evaluation: The Relative Importance of Race", in *American Journal of Sociology*, vol. 78, no 2, pp. 339-370.

ANNEXE

Extrait de Suzanne Chouinard (1973, p. 45-48)

ECHELLE NO. 14: Confiance en soi

Pôles: Min.: 1 Max.: 4

Description du contenu de l'échelle

Question no.	Variable no.	Enoncé:
29		Jusqu'à quel point êtes-vous d'accord ou en désaccord avec chacun des énoncés suivants:
a	022	dans l'ensemble, je suis assez satisfait/e de moi-même (-)
b	023	en général, je n'ai pas assez confiance en moi-même
c	024	j'ai l'impression que je vaux autant que les autres (-)
f	025	je doute souvent de mes chances de succès dans la vie

Formulation des questions et sens de l'échelle:

Comme son nom l'indique, cette série de questions porte sur la confiance en soi. Cette mesure s'applique uniquement aux cohortes étudiantes. La valeur maximum 4 sera accordée à une grande confiance en soi pour chacune des questions. Les scores de l'échelle varieront donc entre 4 et 16.

Distributions:

Considérant toutes les variables, les moyennes varient entre 2.3 et 3.1 avec des écarts-types d'environ .7. Etant donnée l'étendue réduite entre les pôles des réponses, ces distributions ne soulèvent donc aucun problème. La différenciation par la langue n'entraîne aucune variation significative dans les distributions.

Matrice de corrélations:

Les corrélations simples entre les items ne sont en général pas très fortes. Comme pour l'échelle de fatalisme (Ech. 13), elles augmentent légèrement et tendent à s'uniformiser davantage entre les items d'une même cohorte au fur et à mesure que la scolarité augmente. Pour les cohortes Secondaire I et III, on remarque des corrélations particulièrement faibles entre les variables 022 et 023 d'une part, 022 et 025 d'autre part (SEc. I: .132, .079; Sec. III: .094, .151). L'association entre les variables 023 et 024 est aussi très faible au Secondaire I (.119).

Entre le SEcondaire V et le Cégep, les corrélations sont assez stables. Ce qui frappe avant tout, c'est la corrélation entre les variables 023 et 025 qui est beaucoup plus forte que les autres. Cette remarque est d'ailleurs valable pour toutes les cohortes. Quant aux différences dues à la langue, elles jouent en faveur des anglophones dans toutes les cohortes sauf au Cégep où c'est l'inverse qui se produit. Enfin, retenons que dans l'ensemble les corrélations simples sont faibles, mais tout de même significatives.

Corrélations item/score d'échelle:

Les corrélations de chacun des items avec le reste de l'échelle sont en général plus fortes que les corrélations simples. La variable 022 est celle qui a les plus petits scores d'échelle au Secondaire alors que c'est la variable 024 qui a les scores les plus faibles au Cégep. Mais globalement, les scores d'échelle de chacun des items sont satisfaisants dans chacune des cohortes. Quant aux différences linguistiques à ce niveau, on reconnaît le même phénomène que pour les matrices de corrélations: les anglophones produisent les plus fortes corrélations au secondaire et l'inverse se produit au Cégep. Ces différences demeurent quand même assez minces.

Test d'homogénéité:

De ce côté aucun problème puisque le seuil de 1.30 est franchi par les coefficients d'homogénéité de tous les groupes. Considérant que l'échelle de confiance en soi rencontre les exigences minimum des deux premières épreuves de validation, l'homogénéité vient corroborer la stabilité et la fiabilité de cette échelle.

NOMBRE DE CAS RETENUS, MOYENNE ET ECART-TYPE DES COMPOSANTES DE L'ECHELLE

Echelle No. 14: Confiance en soi (Tous)

Pôles min.: 1 Max.: 4

VARIABLE					
SEC. I	N	5692	5668	5641	5647
	$\bar{X}$	2.987	2.485	2.838	2.542
	σ	.618	.789	.770	.823
SEC. III	N	1220	1215	1208	1211
	$\bar{X}$	2.746	2.395	2.913	2.636
	σ	.620	.788	.681	.775
SEC. V	N	10019	10027	9962	9998
	$\bar{X}$	2.756	2.382	3.020	2.728
	σ	.645	.788	.642	.756
CEGEP	N	3036	3041	3019	3024
	$\bar{X}$	2.789	2.466	3.116	2.875
	σ	.644	.766	.615	.712

Matrice de corrélations (r), corrélations item-score d'échelle (r.i.e.) et homogénéité (B)

ECHELLE NO. 14: Confiance en soi TOUS

Sec. I:

"r"

	022	023	024	025
022	1.000	.132	.237	.079
023	.132	1.000	.119	.269
024	.237	.119	1.000	.165
025	.079	.269	.165	1.000
r.i.e.	.217	.266	.250	.268

B14.5 = 2.681

Sec. III:

"r"

	022	023	024	025
022	1.000	.094	.208	.151
023	.094	1.000	.224	.281
024	.208	.224	1.000	.221
025	.151	.281	.221	1.000
r.i.e.	.206	.302	.314	.331

B14.5 = 3.341

Sec. V:

"r"

	022	023	024	025
022	1.000	.226	.255	.237
023	.226	1.000	.252	.369
024	.255	.252	1.000	.235
025	.237	.369	.235	1.000
r.i.e.	.325	.406	.342	.406

B14.5 = 4.734

Cégep:

"r"

	022	023	024	025
022	1.000	.262	.212	.300
023	.262	1.000	.210	.409
024	.212	.210	1.000	.221
025	.300	.409	.221	1.000
r.i.e.	.361	.426	.289	.454

B14.5 = 4.511

Les Cahiers du LABRAPS dans la **série Études et recherche** ont publié les cahiers suivants:

Volume 1, numéro 1, 1984: **Les actes du Colloque sur le projet de loi 40**
ISBN 2-89326-000-4

Volume 1, numéro 2, 1984: M'hammed Mellouki, **Temps, temps d'apprendre et itinéraires scolaires**

ISSN 0824-0736
ISBN 2-89326-001-2

Volume 1, numéro 3, 1984: Yao Ayekotan Assogba, **Le paradigme des effets pervers et l'inégalité des chances en éducation, une application de l'étude des aspirations scolaires au cours secondaire**

ISSN 0824-0736
ISBN 2-89326-002-0

L'apport de cet ouvrage est très important sur le plan théorique. L'auteur veut rompre avec un certain "chauvinisme sociologique". Il introduit la dimension psychologique aux théories économique et sociologique de la rationalité de l'acteur ou de l'actrice sociale.

L'auteur fait l'hypothèse que l'aspiration à poursuivre des études au-delà du niveau secondaire relève, chez l'étudiant et l'étudiante, de l'évaluation qu'ils font non seulement des coûts/bénéfices/risques de niveau économique et social, mais également de niveau psychologique. Il introduit la variable estime de soi entre celles de l'origine sociale des étudiants et étudiantes et leurs aspirations scolaires. Monsieur Assogba montre que l'estime de soi ne varie pas en fonction de leur origine sociale. L'estime de soi semble influencer cependant leurs aspirations scolaires.